



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MAPSI - MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA SOB A PERSPECTIVA
DOS ESTUDANTES DA EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ

ALBERTO DIAS VALADÃO

PORTO VELHO/RO

2011

ALBERTO DIAS VALADÃO

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA SOB A PERSPECTIVA
DOS ESTUDANTES DA EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Professora Neusa dos Santos Tezzari, Dra.

PORTO VELHO/RO

2011

Valadão, Alberto Dias

V136p A pedagogia da alternância sob a perspectiva dos estudantes da
2011 EFA-Itapirema de Ji-Paraná / Alberto Dias Valadão; orientadora,
Neusa dos Santos Tezzari. -- Porto Velho, 2011.
149f. : Il. ; 30 cm.

Dissertação: (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de
Rondônia.

Referências

1. Psicologia escolar. 2. Pedagogia da alternância. 3. Educação
do campo. 4. Educação – Rondônia. 5. Educação rural – Rondônia.
6. Escolas rurais – Rondônia. I. Tezzari, Neusa dos Santos. II.
Universidade Federal de Rondônia. III. Título

CDU : 159.9 : 37.018.51(811.1)

ALBERTO DIAS VALADÃO

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA SOB A PERSPECTIVA
DOS ESTUDANTES DA EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

APROVADA: ____/____/____

Dra Marli Zibetti

Dra Iracema Gabler

**Dra Neusa dos Santos Tezzari
(Orientadora)**

**PORTO VELHO/RO
2011**

DEDICATÓRIA

À minha esposa **Elaine**, aporte fraterno e emocional com seu apoio, confiança e generosidade ímpar;

Aos meus filhos **Aquiles** e **Alberto**, com quem aprendo quando parece não haver respostas prováveis;

A **Daniel Valadão** (*in memoriam*), e **Deolinda Dias**, meus pais, seres da práxis.

Aos meus irmãos, principalmente **Geraldo**, **Arimatéia** e **Júnior**, pelo apoio incondicional cada um a sua maneira;

AGRADECIMENTOS

São **tantos** e **todos** tão importantes... Cada um com um jeito singular...

À **DEUS**, pela vida e saúde.

À minha esposa **Elaine** e meus filhos **Aquiles** e **Alberto**, pelo zelo e confiança. Esta conquista também é de vocês.

A Professora **Neusa Tezzari**, pela Orientação fundamentada no diálogo, na ética, na espera paciente de alguma lucidez produtiva.

À Professora **Marli Zibetti**, pela disponibilidade e competência no trato com as questões pertinentes à educação dos historicamente marginalizados.

À Professora **Vanessa Lima**, quem primeiro nos mostrou que os caminhos são difíceis, mas necessários se quisermos continuar caminhando.

Aos **Professores do Mapsi**, pelos ensinamentos a partir das disciplinas cursadas.

Aos **Colegas**, que não mediram esforços para nos ajudar nesta empreitada.

À **Coordenação do Mapsi**, pela disponibilidade e atuação nos momentos de dúvidas no desenvolvimento dos trabalhos.

À **Direção da EFA-Itapirema** e da **APEFAIJIP**, que abriu as portas da Instituição para que pudéssemos realizar este trabalho.

À **Coordenação Pedagógica da EFA-Itapirema e Secretaria Executiva da AEFARO**, pela disponibilidade em fornecer subsídios teóricos relevantes.

Aos **ESTUDANTES da EFA-Itapirema e suas respectivas famílias** que nos permitiram fazer parte de suas vidas através de seus discursos.

O primeiro efeito de mudança produzido pela alternância no seio dos CEFFAs resulta do encontro de gerações e dos conflitos que se produzem por este motivo, que forçam a todos a romper a rotina. Chega-se a uma síntese entre duas formas de experiência: a do passado (no adulto) e a do futuro (no jovem). Essa cooperação entre gerações, geradora de uma responsabilidade compartilhada no seio da Associação, contribui para o progresso social.

García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010)

RESUMO

Desde o seu surgimento na França no início do século XX até os dias atuais, a Pedagogia da Alternância tem frente àqueles que de alguma forma a conhecem, uma avaliação extremamente positiva, visto que tem se configurado como uma proposta educativa na qual a alternância família-escola, escola-família é seu ponto forte, agregador dos princípios teóricos e práticos indispensáveis à formação acadêmica. A Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná, nascida em 1991, adotando como princípio pedagógico os pressupostos da Pedagogia da Alternância, tem como objetivo a educação de filhos de agricultores familiares de Ji-Paraná e micro-região no âmbito agropecuário, ministrando educação integrada Ensino Médio Regular com a Educação Técnica de Nível Médio, com Habilitação em Técnico em Agropecuária. Este trabalho tem como objetivo compreender que sentido esta pedagogia adotada na escola tem para os seus estudantes, na relação com as pesquisas desenvolvidas até hoje no Brasil que indicam uma evidente aceitabilidade pública desta proposta, evidenciando o porquê da importância desta proposta educativa para esta região. Através da Análise do Discurso, a partir dos pressupostos teóricos de Maingueneau (1999), Orlandi (1993, 1999 e 2001), Brandão (1995) e Gabler (2001), investigou-se, a partir dos registros nos Cadernos da Alternância, instrumento metodológico no qual o estudante registra suas expectativas no início do ano e faz considerações no final de cada bimestre, como os estudantes percebem os instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância na prática educativa em que estão inseridos. Entendemos que o sentido atribuído à Pedagogia da Alternância pelos estudantes proporcionou condições de oferecer subsídios à Coordenação Pedagógica na proposição de encaminhamentos que visem melhorar a dinâmica de funcionamento da EFA-Itapirema, assim como de outros CEFFAs de Rondônia e do Brasil. A partir dos aportes teóricos metodológicos de Vygotsky (1998, 2008), Freire (1990, 1996, 2005) e dos princípios norteadores da alternância, o trabalho sinalizou que os estudantes da escola vivem, de forma plena, as múltiplas complexidades de uma instituição sistêmica; que há confrontos, posto que, às vezes, a veem como arbitrária, mas que, a partir de seus discursos, percebe-se a capacidade de fomentar análises críticas da realidade familiar e comunitária, fruto da prática de uma pedagogia que é pensada e materializada a partir do interesse e da ação efetiva dos que vivem e atuam no campo. Os conflitos vividos e manifestados pelos estudantes são constitutivos desta consciência crítica. Viver o embate entre errar, refletir, reconhecer o erro, assumir uma nova postura, permite, de forma competente, o gerenciamento da vida acadêmica. É neste movimento que se produz a Pedagogia da Alternância, pois, através dos discursos dentro da escola, os estudantes vão construindo a sua realidade como objetos de sua vida e, nesta construção, se constroem como sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Estudantes. Análise do Discurso. Sentido

ABSTRACT

Ever since its emergence in the France in the early twentieth century until today, the Pedagogy of Alternation is evaluated in the manner extremely positive, as it has been configured as an educational approach in which the alternating family-school, school-family is his strong point, with comprehensive theoretical and practical principles essential to academic training. The Family Farm School Itapirema of Ji-Parana, inaugurated in 1991, adopting as pedagogical principle the assumptions of the Pedagogy of Alternation, aims at educating children of farmers in Ji-Parana and micro-region in agriculture, teaching integrated education Regular high school with the Education Technical, with emphasis on Farming Technician. This work aims to understand what sense this pedagogy adopted in the school has for the students. In relation to research developed in Brazil today that indicate a clear public acceptability of this proposal, indicating why the importance of this educational approach to this region. Through discourse analysis, from the theoretical assumptions of Maingueneau (1999), Orlandi (1993, 1999 and 2001), Brandão (1995) and Gabler (2001), was investigated, from the records in the Notebook of Alternating, instrument methodology in which the student registers their expectations at the beginning of the year and raises questions at the end of each term, how students perceive specific methodological tools of the Pedagogy of Alternation in educational practice in which they live. We believe that the meaning attributed to the Pedagogy of Alternation provided by students have conditions to offer subsidies to the Pedagogical Coordination propose improvement in the working of dynamics of the EFA-Itapirema, as well as other CEFFAs Rondonia and Brazil. From the theoretical methodology of Vygotsky (1998, 2008), Freire (1990, 1996, 2005) and the guiding principles of alternation, the work indicated that the school's students live, fully, the multiple complexities of a systemic institution; clashes there since, sometimes, see it as arbitrary, but, from his speeches, one realizes the ability to foster critical analysis of reality family and community, the result of the practice of a pedagogy that is thought and materialized from the interest and the effective action of those who live and work in the field. The conflicts experienced and expressed by students are constitutive of critical consciousness. Living the struggle between making mistakes, to reflect, recognize the error, assuming a new position allows, in a competent, the management of academic life. It is this movement that produces the Pedagogy of Alternation, because, through the discourse within the school, students are building their reality as objects of his life and in this building are constructed as subjects.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Students. Discourse Analysis. meaning.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícola de Rondônia

APEFAIJIP – Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná

AR – Atividades de Retorno

AROOPAM - Associação Rural Oupretense Organizada para Ajuda Mútua

CA – Caderno da Alternância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Colocação em Comum

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFFAs – Centros Educativos de Formação Familiar por Alternância

CFRs – Casas Familiares Rurais

CNE – Conselho Nacional de Educação

COOCARAM - Cooperativa de Produtores Rurais Organizados para Ajuda Mútua

CR – Caderno da Realidade

ECORs – Escolas Comunitárias Rurais

EFAs – Escolas Famílias Agrícolas

FAO – Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação

FETAGRO – Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Rondônia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Intervenção Externa

INCRA – Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEPES – Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo

MLAL – Movimento Leigo para a América Latina

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento Sem Terra

PE – Plano de Estudo

PESACRE – Grupo de Pesquisa e Extensão em Sistemas Agro florestais do Acre

PPGMAD – Programa de Pós-Graduação Mestrado em Administração da UNIR

PPJ – Projeto Profissional do Jovem

PROUNI (Programa Universidade Para Todos)

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNIJIPA – Faculdade Panamericana de Ji-Paraná

URI – Universidades Integradas do Alto do Araguaia e das Missões

VE – Viagem de Estudo

VF – Visita as Famílias

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	14
1. RONDÔNIA: UM ESTADO NOVO COM VELHOS PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	21
2. UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RONDÔNIA.....	28
2.1. Fragmentos do processo educativo constituído em Rondônia.....	28
2.2. A Pedagogia da Alternância: uma metodologia em construção.....	30
3. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EFA-ITAPIREMA: UM CAMINHO QUE SE FAZ E REFAZ AO CAMINHAR	37
3.1. Instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância na prática da EFA-Itapirema	41
3.1.1. Plano de Estudo (PE)	42
3.1.2. Colocação em Comum (CC)	43
3.1.3. Caderno da Realidade (CR)	44
3.1.4. Visitas de Estudo (VE).....	45
3.1.5. Intervenções Externas (IE)	46
3.1.6. Atividades de retorno (AR)	46
3.1.7. Visitas as Famílias (VF).....	47
3.1.8. Caderno da Alternância (CA)	48
3.1.9. Projeto Profissional do Jovem (PPJ)	50
3.1.10. Estágio	51
3.2. Outros componentes constituidores da formação da alternância na Efa-Itapirema	52
3.2.1. Plano de Formação da EFA-Itapirema.....	52
3.2.2. A alternância da EFA-Itapirema na vida dos jovens campesinos.....	53
3.2.3. Os monitores da EFA-Itapirema	56

3.2.4. Críticas comumente feitas a Pedagogia da Alternância de modo geral e na EFA-Itapirema.....	57
3.2.5. A busca do sentido formativo na EFA-Itapirema para os seus estudantes	59
4. APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.....	61
5. COTEJAMENTO ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE.....	65
6. O SENTIDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA OS ESTUDANTES DA EFA-ITAPIREMA.....	72
6.1. A Pesquisa	72
6.1.1. Objetivos	72
6.1.2. Campo.....	73
6.1.3. Procedimentos.....	73
6.1.4. População estudada.....	75
6.1.5. Instrumentos para de coleta de dados	75
6.1.6. Procedimentos para análise de dados	76
6.2. A estruturação de um caminho na busca de sentidos.....	78
6.3. Os instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância no discurso dos estudantes da EFA-Itapirema.....	79
6.4. O valor atribuído à convivência pelos estudantes da EFA-Itapirema.....	85
6.5. A percepção dos estudantes da EFA-Itapirema das relações com as monitoras e com os monitores no processo formativo.....	89
6.6. Perspectivas profissionais criadas a partir do percurso formativo vivenciado na escola.....	92
6.6.1. Os estudantes reconhecem a expectativa da escola e da família e procuram atendê-la	95
6.7. O desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes da EFA-Itapirema.....	98
6.8. Os não-ditos.....	102
6.8.1. O uso de termos generalizantes.....	102

6.8.2	Explicitações de ações dos sujeitos.....	109
6.8.3	O silenciamento: estudantes que não fazem registros nos CA.....	112
6.9.	A culpabilização por parte dos estudantes da escola.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		125
REFERÊNCIAS.....		136
ANEXO 1: O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido		148
ANEXO 2: O Caderno da Alternância.....		149

INTRODUÇÃO

A educação formal após o primário, como ainda se diz no campo, só começou fazer parte, realmente, da vida da minha família a partir da década de 1980, pois, até este período, os descendentes dos meus avós paternos e maternos, inclusive estes, não tinham ainda conseguido estudar além do 4º ano do Ensino Fundamental.

Alguns fatores podem ser apontados como determinantes dessa situação: a distância até a cidade mais próxima, em torno de 10 km; o fator cultural, pois parece que não sentiam a necessidade de estudo, considerando que até aquele período todos viviam da agricultura e isso parecia já enraizado; e os jovens, que compunham esse núcleo, teriam apenas que dar prosseguimento a esta prática secular de sobrevivência.

Posicionando-se na contramão da história, minha mãe, por ser professora e entender que a escolarização era importante para os filhos, desenvolveu uma série de ações, visando quebrar a resistência que me¹ impedia de cursar a 5ª série do Ensino Fundamental (hoje, 6º ano) e, mesmo contra a vontade da maioria dos nossos parentes, eu pude estudar no Ensino Fundamental e Médio, deslocando-me todos os dias para Itanhomi – MG, num trajeto que consumia, entre a ida, o período de estudo e a volta para casa, cerca de oito horas diárias.

Essa dificuldade para a escolarização não era só da minha família, mas de todos os jovens que nasciam e residiam nas comunidades do campo da região. Por isso, quando me mudei para Rondônia e fui convidado a participar da implantação das Escolas Famílias Agrícolas² (EFAS), mais especificamente de uma unidade dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)³ de Ouro Preto do Oeste, senti que, além da oportunidade de ter um emprego, poderia contribuir com

¹ Em função da minha relação de trabalho com a escola em que será desenvolvida a pesquisa: monitor, coordenador pedagógico e diretor, o tempo verbal utilizado será a primeira pessoa do singular.

² A opção pelo uso dos termos Escolas Famílias Agrícolas se deu em função do caráter agregador dos termos no plural seguindo também a orientação de Queiroz na obra *Pedagogia da Alternância: Construindo a Educação do Campo* (2006, p.22).

³ CEFFAs: denominação atribuída pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), aos centros educativos que adotam a Pedagogia da Alternância no Brasil. A diferença entre a UNEFAB e as CFRs e ECORs está no projeto pedagógico e em alguns instrumentos metodológicos. Segundo a UNEFAB, em 2007 havia no Brasil 258 CEFFAS.

os jovens que residiam nas linhas vicinais⁴ da região, pois eu já conhecia esta realidade, através de um trabalho com a Pastoral da Juventude da Igreja Católica, que não era muito diferente da que eu tinha vivido em Minas Gerais, sobretudo, no que se referia à oportunidade de uma educação formal, e, principalmente, de qualidade. Por isso, a pedagogia com a qual me propunha a trabalhar, se apresentava atraente em função da diferença básica, que consistia na valorização do agricultor e da agricultura familiar.

O Pe José Semionato, que em 1989 atuava na Paróquia Nossa Senhora Aparecida de Ouro Preto do Oeste, encarregado da divulgação da proposta educativa da escola e responsável pela implantação das EFAs em Rondônia, em visita às comunidades do campo da região, dizia que este tipo de escola “era uma escola da família rural, voltada para os valores destas famílias e administrada pelas próprias famílias”.

Deste modo, a diferença citada anteriormente, poderia ser um avanço na escola do campo que eu conhecia e, como eu me propunha a ingressar como educador, o envolvimento foi pleno, constituidor e constituinte da minha vida.

Desta forma, entendo que a minha história profissional se confunde com a história dos CEFFAs em Rondônia. Por isso, proponho-me, neste trabalho, buscar e ampliar os saberes sobre essa Pedagogia, principalmente, a partir da perspectiva dos estudantes⁵. Esse interesse em estudar o tema, ocorre pelo fato dessa Pedagogia ter uma relação direta com a minha trajetória de vida.

A chegada da minha família neste Estado, em 1984, em busca de um pedaço de terra, praticamente coincide com as discussões iniciadas em Cacoal, mais precisamente na Linha 10, sobre a implantação da Pedagogia da Alternância nesta região, a partir da visita de agricultores e líderes comunitários às EFAs do Espírito Santo, que já tinham mais de uma década de experiência nessa proposta educativa nascida na França no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais.

⁴ São estradas construídas nas zonas rurais dos municípios de Rondônia que permitem o tráfego de pessoas e o escoamento da produção agrícola. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004), linha vicinal é estrada ou caminho que liga localidades ou povoações próximas.

⁵ Optamos pelo termo estudantes, que segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004) significa pessoas que estudam, que frequentam qualquer estabelecimento de ensino; alunos, discípulos, escolares. Apesar da pesquisa não ter como objetivo o aprofundamento da questão de gênero na EFA-Itapirema, entendo ser necessário estarmos sensibilizados para as especificidades da escrita das alunas sobre a escola, tendo em vista o processo de exclusão da escolarização formal, vivido historicamente pela mulher camponesa no Brasil. O termo estudantes, portanto nos remete para as alunas e alunos da escola.

Com apoio jurídico da Diocese de Ji-Paraná, foram projetadas para o Estado quatro EFAs: iniciando a primeira em Cacoal (1989); a segunda em Ouro Preto do Oeste (1990), hoje situada no município do Vale do Paraíso; a terceira em Ji-Paraná (1991); e a quarta e última prevista para aquele período em Novo Horizonte do Oeste (1992).

Para a composição do quadro de monitores que iriam implantar os princípios pedagógicos da Pedagogia da Alternância na região, vários jovens, filhos de agricultores, que tinham Ensino Médio, foram enviados ao Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES), para receberem a formação destinada ao exercício docente nas Escolas criadas ou em fase de criação.

Dessa forma, em 1990, fui enviado pelo Pe José Semionato, que assumiu, na época, a responsabilidade de implantação das Escolas Famílias em Rondônia, para fazer o curso de um ano e retornar, no ano seguinte, para o exercício docente na EFA de Ouro Preto do Oeste, que oferecia aos filhos de camponeses da região o Ensino Fundamental - 5ª à 8ª série (hoje 6º ao 9º ano).

Passar um ano estudando os fundamentos da Pedagogia da Alternância, antes da prática docente, se justifica, considerando que segundo Gimonet

Pela sua dimensão global, a função de monitor em CEFFA, por ser rica, não deixa de ser complexa e difícil. Deste modo, seu exercício requer condições que dependem ao mesmo tempo da escolha das pessoas no momento do recrutamento, da formação inicial e contínua, e das modalidades de trabalho. (1999, p. 128)

Em 1995, fui transferido para Ji-Paraná, assumindo a direção da escola que naquele momento, enfrentava vários problemas, principalmente, em relação à motivação do corpo docente; o distanciamento entre o Conselho Administrativo – grupo organizado responsável pela direção da Escola – e a própria Escola; além de um afastamento entre a escola e as comunidades rurais da região.

O desafio aceito permitiu-me contribuir na renovação da proposta administrativa e pedagógica da escola, a partir de uma presença mais constante junto às comunidades camponesas atendidas, junto ao poder público - considerado capaz de contribuir para a manutenção financeira da instituição -, na renovação do corpo docente e na articulação do Conselho Administrativo. Nesta perspectiva é preciso, conforme afirma Jesus (2006, p. 63) “[...] criar instrumentos e desenvolver políticas públicas a fim de atender a essas prioridades”.

Desde o início de 1997, nas reuniões mensais da diretoria do Conselho Administrativo do qual eu participava, discutia-se a necessidade de se criar uma associação promocional na escola para que esta tivesse mais legitimidade junto aos órgãos públicos e privados.

Em julho de 1997, foi criada a Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (APEFAIJIP), que deu uma nova dinâmica à gestão da Escola e permitiu que se criassem condições para atender uma reivindicação das comunidades camponesas, que entendiam que um curso de nível médio e técnico era mais apropriado para o momento em que viviam.

A criação da associação foi importante, pois esta, segundo Gimonet (2007), deve fazer parte integrante da proposta educativa da escola, como podemos verificar nas suas palavras

[...] dois fundamentos prevalecem na criação, desenvolvimento e funcionamento do CEFFAs: a alternância e a associação. A alternância define o conceito de formação e sua metodologia pedagógica, enquanto a associação dá a cada CEFFA sua base, tanto no que diz respeito a suas finalidades quanto em seus contornos jurídicos. Porque, sendo corolários uma da outra, a alternância e a associação diferenciam os CEFFAs de outras estruturas educativas e lhes conferem sua dinâmica como movimento de educação popular mais do que como instituição escolar. (GIMONET, 2007, p. 96)

Para implantação do Ensino Médio e Técnico, com habilitação em Agropecuária, a diretoria da APEFAIJIP atribuiu-me a responsabilidade, sendo eu o diretor, juntamente com o Coordenador Pedagógico, de montar o Projeto Político Pedagógico e conseguir, junto ao Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO), autorização para o funcionamento desta modalidade de ensino.

O curso inicialmente teria duração de três anos, recebendo, nesta proposta curricular, as turmas de 2002, 2003 e 2004; depois passou a ser de quatro anos – com a justificativa por parte, principalmente do corpo docente, e convalidado pela diretoria da APEFAIJIP de que três anos estavam sendo insuficientes para uma formação adequada - oportunizando uma melhor formação, com mais tempo para a apropriação das bases tecnológicas tanto na teoria quanto na prática, formando, nestes oito anos de existência, seis turmas de alunos: 2004, 2005, 2006, 2008, 2009 e 2010 perfazendo um total de 214 estudantes formados. Como o curso passou a ter duração de quatro anos, não houve concluintes em 2007.

Depois de 17 anos trabalhando com a Pedagogia da Alternância na região, percebo que a proposta tem uma receptividade muito grande, não só entre os

agricultores, mas entre aqueles que, de alguma forma, tomam conhecimento do projeto, que vem sendo realizado, conforme será demonstrado no segundo capítulo deste trabalho. Dessa forma, a escola para o jovem do campo precisa considerar em sua proposta formativa todos os elementos com os quais ele se relaciona, pois farão parte do seu aprendizado, como propõe Vygotsky⁶ “[...] o aprendizado é um aspecto fundamental e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (1998, p.118).

O modo como a Pedagogia da Alternância aparece nos discursos daqueles que são sujeitos, é uma questão ainda a ser buscada, pois como veremos nas pesquisas feitas até hoje no Brasil, não se pergunta ao estudante que sentido tem a proposta educativa na qual está inserido o seu processo formativo.

Desta forma, entendo ser necessário apropriarmo-nos do discurso destes estudantes a partir da análise de um instrumento metodológico: o Caderno da Alternância (CA)⁷, que é um instrumento produzido na interação dos estudantes com a família e com as monitoras e monitores⁸ e que, a nosso ver, nos permitirá fazer uma análise do sentido⁹ que a escola tem para os mesmos.

Este Caderno é um dos instrumentos inerentes a proposta educativa da EFA-Itapirema e pode ocorrer de não ser utilizado em outras instituições que adotam a Pedagogia da Alternância, visto que, apesar desta pedagogia ter nascido na França, a partir de 1930, com o nome de *Maison Familiale* (CALIARI, 2002), e no Brasil se difundir a partir das EFAs e das Casas Familiares Rurais (CFRs), hoje é uma forma de organização do trabalho pedagógico no campo que permite a articulação entre tempo escola e tempo comunidade, adotada inclusive pelo Governo Federal, através

⁶ A Psicologia de Vygotsky como instrumento teórico e metodológico a nosso ver imprescindível no processo de compreensão do desenvolvimento humano será um dos aportes em que nos fundamentaremos para análise dos dados da pesquisa.

⁷ No terceiro capítulo deste trabalho, quando apresentamos mais especificamente as características da Pedagogia da Alternância na EFA-Itapirema, definiremos o funcionamento do CA.

⁸ A educadora ou o educador de um CEFFAs é conhecido como monitora ou monitor devido as múltiplas funções que exerce tanto no espaço escolar como junto à família e comunidade.

⁹ O termo **sentido** utilizado neste trabalho será visto a partir de Vygotsky (2008) que baseado em Paulhan afirma “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido” (2008, p. 181). Ou sentido, nas palavras de Smolka (2004, p.12) “Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis”.

do Ministério da Educação/SECAD na proposta do PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA (2008) e pelas Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) no Espírito Santo.

Nesta perspectiva, estabelecemos como objetivo deste trabalho investigar, a partir da percepção dos estudantes da Escola Família Agrícola Itapirema, o sentido do processo formativo vivenciado na escola. Pois, o sentido que cada estudante atribuirá à sua formação no processo educativo em que está inserido, poderá nos permitir inventariar o significado que a escola tem para os mesmos (VYGOTSKY, 2008).

Através da Análise do Discurso, a partir dos pressupostos teóricos de Maingueneau (1993), Brandão (1995), Orlandi (1993, 1999 e 2001) e Gabler (2001), investigaremos nos registros dos CA, como os estudantes percebem os instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância na prática educativa em que estão inseridos; o valor atribuído à convivência neste processo formativo, considerando as relações estabelecidas entre eles; identificação das perspectivas profissionais criadas a partir do percurso formativo vivenciado na escola, analisando como estes percebem a relação que estabelecem com os monitores no processo formativo na Escola.

O desenvolvimento deste estudo se justifica, posto que historicamente não se tem dado a palavra aos estudantes sobre a proposta pedagógica da escola em que estudam, como ensina Freire¹⁰ (2005, p.68.) “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente”. Não há ainda muitos trabalhos que abordem a escola sob a perspectiva dos estudantes dos CEFFAs conforme veremos no segundo capítulo deste trabalho e também acredito que contribuirá no sentido de ampliar os saberes que dispomos sobre a percepção dos estudantes que vivenciam o processo educativo centrado na Pedagogia da Alternância.

Além disso, seus dados poderão subsidiar a Coordenação Pedagógica na proposição de encaminhamentos que visem melhorar a dinâmica de funcionamento da EFA-Itapirema, assim como de outros CEFFAs, visto que as mudanças neste

¹⁰ Pela importância de Paulo Freire para a educação brasileira, como pensador comprometido com a causa dos oprimidos, este será um dos aportes que entendemos nos permitirá acessarmos o sentido que a Pedagogia da Alternância tem para seus estudantes, posto que seus pressupostos teóricos apresentam uma similitude com os princípios epistemológicos da Pedagogia que aqui discutimos, como veremos no capítulo 6 deste trabalho.

sistema de ensino pressupõem e consideram os encaminhamentos de todos os participantes.

1 RONDÔNIA: UM ESTADO NOVO COM VELHOS PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Pedagogia da Alternância foi implantada em Rondônia visando encontrar algumas respostas à angustiante situação educativa vivida pelos jovens camponeses. Nesta secção, abordaremos brevemente o modo como o Estado tem se constituído, principalmente no que tange aos problemas vividos pelos agricultores familiares, vitimados pela ausência de uma política pública que atenda aos seus interesses.

A atividade econômica do Estado de Rondônia, criado há menos de três décadas, principalmente no seu interior, está assentada na atividade agropecuária, em decorrência da forma como se deu o processo de colonização, verificado a partir da década de 1970 do século XX, com a chegada de um grande número de migrantes vindos de outros Estados do Brasil. Segundo técnicos da Secretaria de Agricultura do Estado de Rondônia (2007), 95% das propriedades do centro do Estado teriam áreas menores que 500 ha sendo que 85% teriam menos de 100 ha.

Verifica-se, a partir destes números, que a agricultura familiar¹¹ está posta como um dos pilares da economia do Estado, por haver uma relação direta dos cidadãos com os sujeitos que tem acesso a terra e nela produzem aquilo que vai abastecer as feiras agropecuárias e os mercados, nos quais a população urbana adquire os produtos vitais à sua sobrevivência. Segundo Lima “as atividades agropecuárias atingiram alto nível de produção, superando as atividades extrativistas, transformando Rondônia em um dos maiores pólos agropecuário da Amazônia [...]” (1997, p. 86).

Esses produtos agropecuários que chegam aos cidadãos no interior do Estado são: a pecuária bovina de corte e leite, arroz, feijão, milho, mandioca, banana, café, algodão, e, a partir de 2004, a soja. A pequena pecuária desenvolvida nas propriedades familiares é de caráter extensivo, sendo que a produção de leite está voltada para o mercado interno, e a produção do gado de corte, ocupando

¹¹ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) apresentam dados que revelam que aproximadamente 85% do total das propriedades rurais do país pertencem a grupos familiares. São 13,8 milhões de pessoas que têm, na atividade agrícola, praticamente, sua única alternativa de vida, em cerca de 4,1 milhões de estabelecimentos familiares, o que corresponde a 77% da população ocupada na agricultura. Cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira vêm desse tipo de produção rural (MEC/SECAD, 2008).

grandes áreas, está voltada para atender aos frigoríficos que são implantados nas cidades às margens da BR 364, com maior vocação para a pecuária.

Os produtos agrícolas são de subsistência, sendo o excedente direcionado ao mercado, não raras vezes adquirido por atravessadores, que devoram o lucro do pequeno produtor, revendendo o produto por um preço muito maior que aquele que foi pago na propriedade. Isso acaba comprometendo os rumos da economia no setor, pois não há um reinvestimento por parte do agricultor em sua propriedade, posto que, praticamente, não obteve lucro com a sua safra. Com isso, cria-se um círculo vicioso: pouco lucro com a venda, pouco investimento na propriedade e, conseqüentemente, pouco avanço econômico, fruto da ausência de uma política pública que dê conta de resolver esse impasse.

Mesmo com tantas dificuldades, percebe-se que a agricultura de Rondônia, encontra-se num momento especial de revisão frente ao esgotamento da monocultura, assentada no uso de insumos e na degradação ambiental. Vive-se, na região uma fase de descoberta dos recursos oferecidos pela biodiversidade, em que se postula o abandono dos paradigmas centrados na monocultura, da região como manancial de riqueza fácil e impune da exploração e se desenham outras vertentes de propostas sob o conceito geral de desenvolvimento sustentável, com mudanças no quadro predatório dos recursos naturais. Isso ocorre segundo Gadotti, em função de que “Os paradigmas clássicos, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras (2002, p. 147-148).

Há um discurso quase consensual no Estado em defesa do meio ambiente, pelo qual se pretende promover a produção agrícola com a conservação ambiental por meio de consórcios, novos conceitos de práticas agrícolas, aliando técnicas de baixo impacto ambiental com as atividades extrativistas e agropastoris e o aproveitamento comercial da biodiversidade local. É necessário sair deste discurso para a adoção de medidas práticas, como aponta J. A. Valadão “para resolver a crise ambiental, seria necessário que o modelo de crescimento econômico vigente sofresse mudanças estruturais, nas quais haveria o planejamento da produção a partir de valores de uso, caracterizando o crescimento qualitativo” (2009, p. 18).

Ao mesmo tempo em que se busca ressignificar a relação homem-natureza, principalmente através dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), das

Federações de agricultores, das Cooperativas, das Associações Rurais e dos Centros Educativos em Alternância, dentre outros, de novas formas de produção agrícola, ainda existem na região o favorecimento e a omissão do governo em relação à lógica predatória, dos grupos madeireiros, biopiratas e grileiros. Há um descompasso dessas propostas com o serviço de assistência técnica, que está restrito praticamente ao âmbito privado. Portanto, entende-se que, nessa nova perspectiva de produção, abre-se um novo horizonte para o trabalho técnico, mas há uma lacuna de políticas públicas que venham ao encontro destas necessidades.

O agricultor familiar ainda se vê isolado nas linhas vicinais e para que sua voz encontre eco junto ao poder público se mobiliza em associações e cooperativas em busca de sensibilização para a sua causa e de sua comunidade, considerando as peculiaridades de uma agricultura familiar. Nesta perspectiva Morigi afirma:

Os pequenos agricultores lutam por uma política agrícola diferenciada para a agricultura familiar da que é falada e praticada pelo governo, que considera moderna se vinculada ao mercado e direcionada para a obtenção de lucro, e atrasada quando vinculada à subsistência. (2003, p. 23)

Nesta realidade mencionada parece não haver nenhuma necessidade de uma intervenção organizada para apropriação de conhecimentos, mas a mulher e o homem do campo se deparam com novas formas de se relacionarem com as produções no campo da ciência, exigência da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, Pereira afirma que, “Nesses tempos de globalização, de sociedade do conhecimento, de diversidade de informações, de avanços tecnológicos, de comunicação rápida, a escola torna-se mais do que nunca, fundamental para a formação de pessoas” (2006, p. 93).

Desta forma, não há como, mesmo nos confins de linhas vicinais deste Estado, evitar os impactos da sociedade mundializada, que interferem nas ações mais simples do cotidiano do homem do campo, por isso, faz-se necessário uma sistematização das ações efetivas da escola para este público, pois mesmo a simplicidade outrora de educar um filho ou filha já provoca estranhamentos e, às vezes, até estrangulamento das relações familiares, pois os jovens, através da modernização e urbanização do campo, se veem como capazes de fazerem cobranças e se colocarem como sujeitos aptos a participarem das decisões, principalmente no que se refere às suas vidas. Szymansky diz que a forma como os pais lidam com isso, “[...] depende da disponibilidade de aceitar a contribuição dos

filhos que, como geração nova, vive e compreendem um mundo em que os pais não vivem e estes o interpretam na perspectiva da geração passada” (SZYMANSKY, 2001, p. 23).

Uma educação, que se proponha a refletir esta realidade, poderá ajudar a cobrir essa lacuna, preparando jovens camponeses capazes de refletir sobre a nova dinâmica familiar e sobre as demandas atuais, com capacidade de propor projetos que promovam a subsistência da família e o abastecimento do comércio urbano, sem destruir o que ainda resta na biodiversidade da região. Segundo Caldart, “A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (2004, p. 150-151).

Em função de se operar uma mudança na mentalidade, no intento de reverter o processo baseado em uma agricultura predatória para uma agricultura sustentável, é que a escola do campo terá que buscar, de forma interdisciplinar, prevendo isso no seu Projeto Político Pedagógico, uma proposta alicerçada em todas as áreas do conhecimento para o uso responsável dos recursos da floresta, sob pena de a região, em curto prazo, tornar-se improdutiva, em função da exaustão do solo.

Esta proposta educativa deve-se sustentar na valorização da vida do campo no sentido de construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo satisfatoriamente, o que significa construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação, agricultura familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo expressam no Art. 2º, § Único, uma compreensão de Educação do Campo que vincula a identidade da escola à valorização da vida camponesa:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade da vida coletiva do país. (CNE/CEB, 2002)

Nesta perspectiva, esta nova proposta pedagógica deverá ser, conforme
Moreira

Uma iniciativa pioneira na valorização de um novo modelo de produção agrícola, que desmistifica a crença absoluta na eficácia dos agroquímicos, baseado na organização de pequenos produtores e consumidores, em torno de um sistema orgânico de produção do campo e de um sistema saudável de

consumo na cidade, unindo assim dois pólos distantes e próximos ao mesmo tempo, que juntos podem transformar a sociedade. (2006, p. 155)

Somente uma instituição nascida **do** seio da comunidade conseguirá encadear uma reflexão filosófica que considere esta realidade de forma sistêmica, que opere uma transformação social no campo do centro do Estado de Rondônia a partir das famílias e das comunidades, respeitando a diversidade das situações, a diversidade cultural (CALVÓ, 2002), conscientes da necessidade de uma educação que vá disseminando a responsabilidade e a competência na lida com os problemas que envolvem o agricultor e a agricultura familiar, produzindo conhecimentos que propiciem atitudes que gerarão possibilidades de nossos sucessores encontrarem ainda uma natureza que lhes propiciará a sustentabilidade. Visto que, conforme Caldart “O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (2004, p. 137).

Ficar esperando, que o poder público seja o fomentador desta proposta que venha ao encontro das especificidades das mulheres e dos homens do campo, talvez não seja a postura daqueles que sempre se caracterizaram pela ousadia de estar vislumbrando novas possibilidades sócio-políticas para a sua família e para a sua comunidade. Pois, entre saber o que o Estado deve fazer e esperar que o mesmo o faça, vai uma distância muito grande; historicamente, mesmo com a anuência da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional 9394/96, art. 28, & III, que reza que os sistemas de ensino deverão fazer adequação à natureza do trabalho do campo, vê-se claramente, que a educação oferecida a este público nunca reconheceu a sua realidade como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios.

O poder público não se preocupou em compreender que existem pessoas diferentes, com diferentes identidades, mas também com uma identidade comum que, através de sua história, revela uma cultura, lutas comuns e específicas e que os agricultores no afã de sobreviverem e darem uma explicação às suas ações se organizam em movimentos sociais, buscando garantir o atendimento de seus direitos, que são legítimos e devem ser respeitados. Desta forma, vê-se que “Os trabalhadores, através dos movimentos sociais populares, podem vir a tornarem-se sujeitos na construção de novas formas de produção de vida, de educação e de conhecimento, que venham ultrapassar os limites causadores da exclusão social [...]” (MORIGI, 2003, p. 28).

A necessidade do reconhecimento da especificidade da escola do campo, da escola como centro de referência cultural (MORIGI, 2003), se impõe, em função de que esta educação precisa ser vista como um direito fundamental que cabe aos governantes assumirem junto à população, pois como se verifica, a escola pública do campo não tem sido local para aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e para a preparação para o mundo do trabalho (LDBN 9394/96, Art. 2º) que, mesmo no campo requer novas práticas e novos conhecimentos, posto que os problemas ambientais afloram e os produtos produzidos, que dantes eram suficientes já não atendem à necessidade da própria população produtora e do mercado urbano.

Há uma necessidade premente de mudar a prática pré-histórica da agricultura familiar em Rondônia. É preciso fomentar possibilidade de abertura para que todos possam participar desta mudança: homens, mulheres, moços e moças. Esta abertura passa necessariamente pelos “caminhos suaves” da escola, pois a função de agricultor não se restringe mais a de produtor agrário, como afirma Calvó (2002), mas a partir do seu processo formativo escolar tornar-se um empreendedor local com capacidades múltiplas (técnicas, econômicas, ecológicas, sociais, comerciais, etc.).

Vislumbram-se, claramente, três enfoques mais significativos que a escola do campo deve assumir como elementos problematizadores: a agricultura familiar sustentável passando pela questão agro-ecológica, pelo êxodo jovem e uma escola que atenda a esta demanda. Estes elementos se impõem tendo em vista os reflexos sociais e ambientais que temos assistido.

Nesta perspectiva Gadotti, afirma

A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola. Os objetivos e conteúdos curriculares devem ser significativos para o(a) educando(a) e também para a saúde do planeta. (2000, p. 124)

Uma escola que não esteja articulada com estas questões não será uma ferramenta útil socialmente, não se configurará como uma agência de mudança no e do campo. Os seus ensinamentos não produzirão seres comprometidos com o bem-estar do seu povo. Enfim, a escola que o agricultor familiar de Rondônia precisa deverá se colocar como uma agência do desenvolvimento familiar e comunitário, funcionando como um local de discussão e reflexão na formação de consciências

críticas capazes de compreender que a cidadania da mulher e do homem do campo é uma questão a ser construída pelos seus sujeitos por meio de uma práxis que garanta uma vida digna para todas e para todos.

Mas será que o modelo de educação proposto até hoje pelo poder público para os camponeses deste Estado tem propiciado aos mesmos condições de atuar neste espaço sistêmico com capacidade crítica para o enfrentamento dos problemas de ordem tanto natural, quanto social?

Na próxima secção, procuraremos, de forma sucinta, tecer algumas considerações sobre o processo educativo constituído em Rondônia, mostrando como a Pedagogia da Alternância foi ocupando este vazio deixado pelo Estado, ao buscar olhar o campo a partir de toda a sua complexidade.

2 UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RONDÔNIA

Para descrevermos a Pedagogia da Alternância em Rondônia, mais especificamente em Ji-Paraná e a apontarmos através dos seus instrumentos metodológicos específicos como uma proposta educativa que pode vir ao encontro das necessidades do camponês, entendemos ser necessário fazer um recorte histórico de como a educação tem sido tratada como política pública para o camponês dessa região.

2.1 Fragmentos do processo educativo constituído em Rondônia

Abordar a educação do campo em Rondônia, hoje, se torna extremamente difícil tendo em vista que, esta modalidade de ensino como política pública esteve ligada historicamente ao modelo escravocrata utilizado pelos portugueses para colonizar o Brasil, tornando este modelo uma “norma” quando da colonização do interior do país pelos próprios brasileiros.

A negação sistemática dos direitos sociais e trabalhistas do povo do campo gerou preconceito e uma dívida social que precisa ser resgatada, conforme apontam documentos do Ministério da Educação (MEC/SECAD): “Cerca de 30 milhões de brasileiros vivem no campo e encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola, dentre outros elementos) em comparação à população urbana” (2008, p. 24)¹².

A organização escolar feita para o campo não considerou até os dias de hoje um aspecto fundamental: o fato de que o aluno, antes de tudo, é um trabalhador, inserido no processo de trabalho desde a mais tenra idade. O seu tempo disponível para as atividades escolares é sensivelmente reduzido diante da prioridade de trabalhar, advinda daí uma juventude que, apesar de freqüentar a escola, padece do analfabetismo. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2001 indicam que, o percentual da população com 15 anos ou mais de idade sem

¹² Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos pedagógicos do Projovem Campo - Saberes da Terra. Brasília: MEC/SECAD, 2008. V.2 – (Caderno Pedagógico Percorso Formativo).

instrução ou menos de um ano de estudo, corresponde a 16,2 milhões de pessoas (MEC/SECAD, 2008).

A baixa escolarização do jovem do campo conta, dentre outros fatores, com a incapacidade do poder público, em suas diversas instâncias, de oferecer uma escola digna de ser frequentada. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2006, “[...] do total de 86.129 estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (37,4%) são exclusivamente multisseriadas e, na maioria das vezes com professores uni docentes pouco qualificados e mal remunerados” (MEC/SECAD, 2008, p. 24)

Na organização escolar da escola do campo, em muitas comunidades de nossa região, normalmente, não existia uma estrutura hierárquica interna; todas as responsabilidades eram entregues à professora que, além das atividades docentes, desenvolvia múltiplas funções (preparo da merenda, limpeza da escola, tarefas administrativas como controle de matrícula, registro de evasão, repetência e promoção). Aquela professora no exercício da docência procurava ensinar, na prática, o pouco que aprendeu.

Os responsáveis pela adoção das políticas públicas nos municípios e os agricultores que moram nas linhas rurais tendem a acreditar que as Escolas Pólos representam um avanço. Mas há três questões importantes que precisam ser mencionadas em relação a esta proposta educativa; primeira, o período extenso que as crianças e os jovens permanecem dentro de ônibus em função da distância e das péssimas condições das estradas; segunda, o planejamento pedagógico dissociado da realidade dos alunos do campo; e terceira, a formação dos professores que não receberam uma preparação para lidar com as especificidades do campo. Isso, não raras vezes, incentiva o êxodo dos jovens para a cidade.

Outro agravante, é que as comunidades do campo ficaram sem a sua escolinha que, além das funções educativas também era vista, como afirma Morigi:

Um centro de referência cultural, um local agregador das relações entre famílias, gerações, vizinhas; muitas vezes é lá que acontecem casamentos, festas públicas e reuniões da comunidade. O fechamento das escolas no meio rural, baseado na relação custo-benefício, só se justifica como último recurso, pois mede a importância da escola apenas na lógica do investimento material e de recursos humanos. (2003, p. 27)

Percebe-se que, as mudanças efetivadas pelo poder público não respondem às necessidades das pessoas do campo que postula uma educação como um

caminho de desenvolvimento para as pessoas de todas as idades: crianças, jovens, adultos e de terceira idade. Esta consciência da importância da educação como processo formativo do ser humano tem constituído a luta por uma educação gratuita e de qualidade para todos. Assim, a identidade da escola do campo deveria ser definida a partir dos sujeitos sociais a quem ela se destina. Essa concepção está expressa no art. 2º, inciso único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, quando afirma que “a educação do campo é uma concepção política pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente [...]” (BRASIL/CNE/CEB, 2002).

2.2 A Pedagogia da Alternância: uma metodologia em construção

Dentro deste quadro de busca de políticas públicas que garantam o direito do povo do campo à educação, surge a proposta de uma educação que compreenda e discuta as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo, com um Projeto Político Pedagógico que tem, em seu bojo, o repensar sobre o papel social da atividade escolar, seu foco, suas finalidades, seus valores e, sobretudo, seu papel de mudança no meio onde o educando está inserido.

O Projeto Político Pedagógico que orienta a proposta pedagógica e política dos CEFFAs, na prática, procura mostrar que é possível um encadeamento entre a teoria e a prática vivenciada pelos estudantes a partir da atividade coordenada com conotação em tempos específicos e, ao mesmo tempo, dá uma dimensão futura, na qual fica inerente o ato de projetar, estabelecendo conexões entre as relações sociais, culturais e educativas. Conforme Gimonet, o projeto pedagógico da escola “[...] garante a implementação organizada da alternância. Agencia e estrutura o percurso formativo” (2007, p. 70).

Este projeto, assim como outros como o Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura, as Escolas do (Movimento dos Agricultores sem Terra (MST), não nasceu a partir da iniciativa de algumas pessoas sensíveis ao problema vivido pelo camponês em Rondônia, vitimado por um Estado ausente na oferta de uma educação de qualidade. É fruto de uma longa história de lutas que envolveu agricultores, agentes pastorais e sujeitos militantes em movimentos sociais, religiosos políticos e sindicais, contribuindo,

assim, de forma significativa, na construção do debate sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para o agricultor familiar do centro do Estado de Rondônia.

Dentre estes movimentos que, a partir de suas lutas, criaram perspectivas de tornar o agricultor protagonista na luta por um campo mais justo, principalmente no que se refere à educação dos seus filhos, temos a Associação Rural Oupretense para a Ajuda Mútua (AROPAM), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Rondônia (FETAGRO), os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs) de cada município, a Cooperativa de Produtores Rurais Organizados para Ajuda Mútua (COOCARAM), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), gestadas a partir da Teologia da Libertação da Igreja Católica, e a Associação das Escolas Família Agrícola em Rondônia (AEFARO).

Apesar de reconhecer a importância destes movimentos na implantação dos CEFFAs em Rondônia, não enfatizaremos suas histórias e funcionamentos por não ser o objetivo deste trabalho, mas não podemos negar os seus contributivos na gênese da Pedagogia da Alternância neste Estado.

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância como proposta educativa adotada pela EFA-Itapirema e por todos os CEFFAs, por ser gestada na articulação e mobilização daqueles que se sentem alijados de um processo formativo inerente à sua especificidade, tem despertado o interesse de muitos estudiosos e propiciado muitas pesquisas sobre esta proposta educativa no Brasil. Dentre as pesquisas feitas, uma extremamente significativa é a desenvolvida pelos pesquisadores Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que fizeram um mapeamento das Dissertações e das Teses de Doutorado defendidas no Brasil desde o surgimento da Pedagogia da Alternância em 1969 até 2006. Segundo os mesmos, o objetivo do trabalho foi mapear e discutir essa produção, visando estabelecer um primeiro esboço do “estado da arte” nesse campo de investigação.

Segundo os pesquisadores, desde o trabalho mais antigo, que foi a dissertação de mestrado de Paolo Nosella, em 1977, até os mais recentes, que são duas teses de doutorado defendidas em 2006, por Santos e por Silva e três dissertações de mestrado, também defendidas em 2006 por Silva, Teixeira e

Chagas, vê-se que o foco de pesquisa na Pedagogia da Alternância gira em torno de quatro linhas temáticas, segundo os autores, bem definidas, que assim denominaram: 1^a) Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; 2^a) Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento; 3^a) Processo de Implantação de CEFFAs no Brasil; 4^a) Relações entre CEFFAs e as Famílias. Essas linhas temáticas compõem-se de 40 trabalhos entre teses e dissertações. Outras seis produções, por não se enquadrarem nas linhas temáticas identificadas e também por não poderem ser agrupadas entre si, foram denominadas pelos pesquisadores de “Outras Linhas Temáticas”.

De acordo com o trabalho, observa-se que o enfoque maior desenvolvido até hoje se dá sobre as relações entre Pedagogia da Alternância e a questão do desenvolvimento rural compreendendo 61% dos trabalhos acadêmicos analisados. Segundo os autores, esses dados sugerem que vem se constituindo em torno dessas temáticas um consenso nas pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil. Outros 17% da produção tratam do processo de implantação de CEFFAs no Brasil; 9% tratam de relações entre CEFFAs e famílias; e 13% estão dispersos em seis temáticas diferentes entre si.

Nesta pesquisa, encontramos apenas um trabalho que trata mais especificamente do estudante e do seu processo de aprendizagem, que foi a dissertação de mestrado de Pereira Nascimento, em 2000. Esta pesquisadora, partindo de fundamentos da psicologia vygotskiana acerca do processo de aprendizagem, analisou, em conformidade aos pressupostos da Pedagogia da Alternância, a elaboração do conhecimento dos estudantes de 5^a e 7^a série (hoje 6^o e 8^o ano) do Ensino Fundamental na EFA de Porto Nacional – TO.

A partir de 2007, encontramos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em sítios de Programas de Pós-Graduação no Brasil, 24 trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância, sendo 20 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado, sendo duas dissertações de mestrado em Rondônia. A primeira defendida em 2008 no Programa de Pós-Graduação da UNIR, Mestrado em Geografia por Irmgard Margarida Theobald de Ji-Paraná sob o título “Saberes e Fazeres em Desenvolvimento Sustentável: o contributo da Escola Família Agrícola Itapirema”, na qual a mesma aborda a contribuição da Educação Escolar na formação de saberes e fazeres em desenvolvimento sustentável de adolescentes e jovens provenientes

de famílias que vivem da agricultura familiar e estudam na Escola Família Agrícola Itapirema situada no município de Ji-Paraná.

A pesquisa de Theobald (2008) revela, a partir da análise do que disseram os alunos combinada com as informações coletadas nos documentos e nas visitas, que a contribuição da formação escolar para uma relação mais equilibrada do ser humano, com o planeta e os demais seres vivos, é fundamental e que o trabalho realizado pela rede de Escolas Famílias Agrícola, assegura aos adolescentes e jovens do campo seu acesso e permanência na escola, possibilitando que os mesmos adquiram uma formação sólida com a qual podem atuar em diversas alternativas profissionais do campo e façam isso de modo responsável em relação ao meio ambiente, com isso o modelo educacional desta escola é considerado sustentável.

A outra dissertação sobre a Pedagogia da Alternância em Rondônia apresentada em 18 de dezembro de 2009 no Programa de Pós Graduação Mestrado em Administração da UNIR – PPGMAD, por José de Arimatéia Dias Valadão, sob o título “Contribuições dos Centros Familiares de Formação por Alternância para o Desenvolvimento Rural Sustentável: estudo da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná” enfoca a atuação dos CEFFAs, na promoção do desenvolvimento rural sustentável por intermédio dos agricultores familiares atendidos pela EFA-Itapirema, localizada no município de Ji-Paraná.

Faz-se necessário neste momento justificar que devido ao envolvimento da minha família com a Pedagogia da Alternância e sendo esta composta de vários irmãos e todos ligados de alguma forma à pedagogia em questão, vários trabalhos já foram desenvolvidos sobre o assunto e a dissertação de Mestrado supracitada é do meu irmão José de Arimatéia Dias Valadão que a partir deste momento aparecerá no corpo deste trabalho como J. A. Valadão para não confundir com os trabalhos que temos feito e que quando citados aparecerão apenas como A. D. Valadão.

O estudo de J. A. Valadão discute até que ponto a EFA-Itapirema tem contribuído com as práticas de desenvolvimento rural sustentável no interior do Estado de Rondônia, por intermédio da análise das visões ambientalistas e as diversas vertentes de desenvolvimento sustentável, além de discutir as definições da educação para o desenvolvimento sustentável e a Pedagogia da Alternância.

J. A. Valadão conclui, a partir de suas pesquisas, que a abordagem principal da Escola se insere numa vertente conservacionista que procura conciliar

conservação e preservação dos recursos naturais com desenvolvimento humano e equidade social. A proposta de desenvolvimento rural engloba, de forma equilibrada, as concepções sustentabilista e socioambientalista, buscando uma sintonia entre a modernização ecológica, a capacitação para o mercado com a reconstrução das relações sociais, valorização dos aspectos organizacionais e melhoria das condições de vida das populações locais.

Segundo o autor, na prática, o equilíbrio dessas concepções não se concretiza. A concepção sustentabilista não está sendo atendida satisfatoriamente da forma proposta pela Escola. São muitas as dificuldades identificadas, dentre as quais, as que se referem à forma como os jovens podem modernizar seus sistemas de produção, reduzir o uso de insumos e aplicar tecnologias que melhorem as condições de vida da família.

As quatro teses de doutorado produzidas a partir de 2007 tratam de aspectos diferenciados em relação à Pedagogia da Alternância. O trabalho defendido neste mesmo ano por Cavalcante, sob o título “A Escola Família Agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais”, inicia abordando a trajetória da educação do campo no Brasil com políticas públicas que não atendem aos interesses do homem do campo e conclui o trabalho revelando a prática pedagógica desenvolvida pela Escola Família Agrícola do Sertão na qual toda a discussão sobre a educação do campo, segundo a autora ganha vida.

As outras três teses, sobre o tema, foram defendidas em 2008: a primeira, de Correa, sob o título “Casa Familiar do Mar em Santa Catarina: complexidades de uma prática educativa”, na qual afirma que a Casa Familiar do Mar é uma das alternativas para os jovens que necessitam concluir o Ensino Fundamental, contribuindo com o desenvolvimento local por meio de atividades inseridas no contexto de comunidades litorâneas e representando um processo inovador de formação escolar dos jovens.

A segunda tese, produzida por Rodrigues, cujo título “As práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância” enfatiza a fala de 13 monitores atuantes em 12 escolas que praticam o ensino em alternância no Espírito Santo, revelando que o discurso dos monitores evidencia a alternância como uma modalidade pedagógica engajada no desenvolvimento local, uma metodologia específica, um modo de organização e funcionamento diferenciado inspirado em princípios da democracia.

A terceira tese, produzida por Oliveira “As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno”, trata das bases filosóficas e epistemológicas de quatro projetos de educação do campo, que fazem parte do movimento mais amplo de mesmo nome, que vem se tornando significativo no Brasil, especialmente a partir do final dos anos 1990 e início do ano 2000. Estes projetos, espalhados entre organizações do Estado e da sociedade civil, são o Terra Solidária, a Pedagogia da Terra, a Pedagogia da Alternância, e o Saberes da Terra.

A partir de 2007, observa-se que, das 20 dissertações – incluindo aqui as duas defendidas nos Cursos de Pós-Graduação da UNIR em Rondônia - que as pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância apresentam uma variedade maior quanto aos enfoques, prevalecendo dois aspectos: primeiro, a Pedagogia da Alternância como processo de educação do campo e a contribuição para a realidade na qual se insere a escola, com sete pesquisas; segundo, a Pedagogia da Alternância e sua relação com a questão ambiental e com o desenvolvimento sustentável, com seis pesquisas. As outras sete pesquisas estão distribuídas entre a relação de gênero na Pedagogia da Alternância (1), cursos superiores para os povos do campo (2), educação trabalho, inclusão social e papel das práticas educativas no meio rural (2), teatro popular com a Pedagogia da Alternância (1), educação alternativa do Movimento Sem Terra (MST) com aplicação da Pedagogia da Alternância (1).

Mesmo nas pesquisas realizadas a partir de 2007, não encontramos nenhum trabalho que discuta a Pedagogia da Alternância a partir de seus estudantes, do sentido do processo formativo que ocorre na escola para os mesmos. Pois conforme Vygotsky (2008), o sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que consideram o contexto onde as palavras são ditas e o envolvimento afetivo do indivíduo na construção deste sentido.

O sentido que buscamos poderá ser apreendido através dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, visto que, segundo Orlandi (1983, p.19) “O sujeito que produz linguagem também está se reproduzindo nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando na realidade, retoma um sentido preexistente”.

Ao constatararmos, a partir da nossa experiência, que as escolas parecem lidar com um discurso uniforme, entendemos ser necessário apropriarmo-nos do sentido que a escola tem para os estudantes da EFA, mais especificamente para os do 4º

ano da EFA-Itapirema de Ji-Paraná, pela experiência que possuem na condição de discentes partícipes da instituição, pois como foi demonstrado, a falta de pesquisas nesta área revela um ranço da pedagogia tradicional na história, inclusive da Pedagogia da Alternância no Brasil. A justificativa pode ser em função do recente aparecimento desta metodologia de ensino no Brasil, visto que esta proposta educativa tem pouco mais de 40 anos de existência e está ainda em construção.

Na próxima secção, abordaremos a Pedagogia da Alternância, dando ênfase aos instrumentos metodológicos adotados pela EFA-Itapirema de Ji-Paraná, vistos como um conjunto de procedimentos, métodos e atividades que permitem a interlocução escola-família, visando tornar os estudantes protagonistas na obtenção de conhecimentos teóricos e na sistematização dos conhecimentos construídos na prática social da família.

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EFA-ITAPIREMA: UM CAMINHO QUE SE FAZ E REFAZ AO CAMINHAR

A resposta e o exemplo para se reverter a situação descrita no capítulo anterior pode estar na proposta da Pedagogia da Alternância, instituída em Ji-Paraná e micro-região nos princípios pedagógicos da EFA-Itapirema. O enfoque dado neste trabalho aos instrumentos da alternância será a partir da prática da escola, não temos a preocupação se outros CEFFAs os aplicam de forma diferente.

Esta proposta é fundamentada e orientada como apreendemos na prática de muitos anos pelos princípios da ação-reflexão, pensamento-contradição, vida-trabalho que dinamiza concretamente a proposta alternativa de buscar meios, caminhos possíveis e reais para os pequenos e médios proprietários do campo, os arrendatários e os sem-terra na realização da educação voltada para as necessidades essenciais, sejam elas econômica, técnica ou social.

Esta escola busca estar ancorada por uma proposta sistêmica que tenha em seus princípios básicos a perspectiva freireana (1990) da relação triádica ação-reflexão-ação, como vimos discutindo numa coletânea de texto produzida com alguns monitores em 2003 sobre a sistematização da Pedagogia da Alternância em Rondônia

As Escolas Famílias Agrícolas são Entidades Educativas que promovem o desenvolvimento sustentável no meio rural através da formação dos jovens, sobretudo os trabalhadores rurais, através de um Projeto Educativo Integral, apropriado à realidade do campo e o seu desenvolvimento, associada a uma formação profissional. (2003, p. 15)

Neste sentido, lembra Freire (1990. p. 32) que, “A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar e não transformar”. Constata-se assim que, a existência da EFA-Itapirema ganha ainda maior significado pelo fato de ser portadora da semente corajosa de criar condições para que o camponês viabilize o ato de fazer, de criar, de integrar e modificar o meio e as condições de vida, isso independentemente do gênero ou da posição social. Segundo Zamberlan, “a dialética que orienta e norteia a práxis da Escola Família Agrícola, observa que o crescimento do homem no mundo atual exige intuições sempre mais profundas a aprimorarem ou a superarem filosofias estruturais” (1996, p. 3).

Essa práxis educativa se caracteriza pela constante interação entre os envolvidos com a pedagogia da escola: estudantes, famílias, monitoras, monitores e diretoria da associação que procuram se educar respaldados pela heterogeneidade que possibilita uma troca constante de conhecimentos amadurecidos pela descontinuidade do processo formativo propiciado pela alternância. Duffaure, citado no trabalho que realizamos sobre a sistematização da Pedagogia da Alternância em Rondônia¹³ diz que, “a Pedagogia da Alternância é um processo formativo contínuo na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos” (2003, p. 19).

Esses espaços e tempos de diálogos permitem o emergir de uma linguagem carregada de significados constituintes, pois a relação do sujeito com a realidade se faz, sempre, mediada pelo outro, através da linguagem (VYGOTSKY, 1996). O mesmo autor aponta que “O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado” (1987, p. 151)

A atribuição de significado à vivência tanto na família quanto na escola não é dom ou uma aptidão que os indivíduos carregam como se fosse uma dádiva pessoal, mas fruto de um conhecimento construído, como afirma Vygotsky (2008), inicialmente, na relação entre as pessoas através da linguagem, como interação social, só depois se torna intrapessoal. Esse processo de internalização consiste na produção interna da atividade realizada externamente, que é expresso através das palavras portadoras de sentidos para os sujeitos que as pronunciam. Dessa forma, segundo Vygotsky (2008) é por meio das palavras que se acede a existência, pois as mesmas não se limitam a expressar o pensamento.

Investigar através da escrita no Caderno da Alternância como os estudantes da EFA-Itapirema concebem a escola a partir de seus discursos é percebê-los integrados à família e à sociedade como seres produtores de cultura e com capacidade de atribuir sentidos ao seu fazer e de sua família e comunidade. A leitura que poderão fazer do seu processo formativo, na escola, será resultado da soma de experiências teóricas e práticas vivenciadas como sujeitos partícipes da sua própria

¹³ Este trabalho constitui-se de uma coletânea de textos escritos por A.D. VALADÃO et.al. em 2003, apoiados pela AEFARO, UNEFAB, pela Coordenação do Movimento Leigos para a América Latina (MLAL) e pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Sistemas Agro florestais do Acre (PESACRE), tendo este último patrocinado a impressão de 1.000 exemplares que foram distribuídos tanto nas EFAs quanto em outras organizações sociais do Estado de Rondônia.

educação. E para Gimonet (2002) é a alternância que vai diversificar os lugares e os espaços para os jovens empreenderem, experimentarem, realizarem e vencerem qualquer obstáculo.

A alternância torna possíveis experiências, tanto de ordem familiar, quanto de ordem profissional ou social. Não exclusivamente de um ou outro campo da vida, mas todos ao mesmo tempo. Ela permite ao adolescente atuar em diferentes áreas: a manual, a intelectual, a afetiva, a racional... e colocar de maneira ordenada e desenvolver pólos de competências diversas e não exclusivamente um ou outro de cada vez. (GIMONET, 2002, p. 122-123)

A preocupação em apropriarmo-nos do discurso dos estudantes da escola, através da escrita no Caderno da Alternância surge da constatação, como filho de agricultores, que todas as decisões referentes à vida e ao trabalho do jovem camponês passam pela decisão paterna e o diálogo deve ser proposto no sentido de superação desta realidade que tem sido dificultada ao longo da história.

Nota-se que há uma escassez de estudos científicos acerca dos processos de subjetivação, educação e gênero com adolescentes do campo. Nesta perspectiva, para Gimonet “a alternância pode ser considerada como uma modalidade de formação, de educação, uma pedagogia, para a adolescência porque ela oferece respostas às necessidades essenciais desta idade [...]” (2002, p. 120).

Desta forma, a escola, para atender a realidade econômica e social que se estabelece hoje, deve trabalhar no sentido do rompimento de uma paralisia histórica, que concebe, como se observa em muitas famílias, os adolescentes camponeses como aqueles que têm a incumbência de dar continuidade ao fazer doméstico da família e que, para tanto, não necessitam de escolarização formal.

Esta distância que se estabelece entre as famílias e as finalidades da educação formal nos leva a supor que alguns pais preconizam criar os filhos e filhas às suas imagens e semelhanças. Por outro lado, como afirma Gimonet (2002), para os pais, esse período não é simples, porque não é fácil ver os filhos crescerem, vê-los escapar. Não se tem claro sobre o que é necessário admitir, ou sobre o que é preciso transigir.

Nesta perspectiva, não se pode esquecer que uma educação do campo que venha ao encontro a estas necessidades precisa “[...] compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nomes, rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas [...]” (MEC/SECAD, 2008, p. 41).

A EFA-Itapirema aparece na vida destes jovens como mediadora de novas possibilidades, tornando instituinte de um novo viver, pois se percebe, na sua

prática, que esta não concebe, como se vê na Psicologia Histórico-Cultural, que exista uma essência eterna e universal do homem que, no decorrer de sua vida, se atualiza, gerando suas potencialidades e faculdades, mas postula que o indivíduo se constitui como sujeito ao longo de sua vida, a partir de sua intervenção no meio (sua atividade instrumental) e da relação com os outros homens (VYGOTSKY, 2008).

Percebe-se que, a escola já tem contribuído na abertura de novas possibilidades para os jovens que adentram as suas portas. Constatamos isso numa pesquisa junto a 64 estudantes egressos do Ensino Médio e Técnico da EFA-Itapirema, apresentada no II Seminário de Educação promovido pela UNIR¹⁴, quando se concluiu que

[...] uma pedagogia vinculada à realidade rural envolvendo a família e a comunidade na formação de seus jovens, promove integração e equilíbrio entre as bases tecnológicas necessárias como conhecimentos científicos para o enfrentamento do mundo globalizado em que estamos vivendo, pois uma pedagogia própria e apropriada ao ambiente rural permite aprender e aplicar, valorizando e transformando a experiência dos mais velhos em objeto de estudo e de formação das gerações mais jovens. Há, portanto, uma indissociabilidade entre teoria e prática. O que a escola ensina separado, no dia a dia não pode ser dicotomizado. A Pedagogia da Alternância já percebeu este princípio elementar da formação humana.

Mesmo com alguns avanços, tendo em vista atingir plenamente sua proposta pedagógica, a escola não pode perder de vista a sua finalidade que é, segundo o seu Projeto Pedagógico, a formação integral do jovem, adequando o processo ensino-aprendizagem ao seu modo de vida, buscando o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isso pode ser constatado no Projeto Político Pedagógico da Escola quando afirma: “[...] trabalhar com dedicação, assumindo a causa dos trabalhadores rurais, adaptados à cultura do meio rural e acreditar no meio rural como uma das alternativas possíveis de solução para alguns problemas sociais e econômicos.” (2003, p. 8).

Para que isto ocorra, deve haver uma adoção dos instrumentos metodológicos característicos como o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, as Visitas de Estudos, o Caderno da Alternância, os Estágios, as Visitas às famílias, o Projeto Profissional do Jovem, dentre outros que permitem a constatação de que não podem coexistir, de modo estanque, dois tipos de educação: uma recebida no

¹⁴ II Seminário de Educação, promovido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Rolim de Moura, com o tema “Interculturalidade, Políticas Públicas e Educação Escolar”, realizado em outubro de 2009, no qual apresentamos o trabalho “Impactos de uma Proposta Educativa Dialógica e Formativa para Ji-Paraná e Micro-região”.

meio ambiente transmitida pela família, e outra, a formal proporcionada pela escola. Visto que, segundo Gimonet “Sem instrumentos pedagógicos apropriados permitindo a sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela idéia pedagógica, porém sem realidade efetiva” (2007, p. 28).

Explicitar as características dos instrumentos específicos da Pedagogia da Alternância adotados pela EFA-Itapirema se faz necessário, haja vista que são os mesmos que permitem que a escola promova a interlocução entre todos os seus atores sociais, na busca de uma proposta educativa adequada às especificidades da cultura camponesa da região. A grande maioria destes instrumentos metodológicos são comuns a todos os CEFFAs do Brasil, nos ateremos neste trabalho à sua aplicação na Escola pesquisada sem a preocupação em fazer comparação ou avaliá-los em relação a outras instituições.

3.1 Instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância na prática da EFA-Itapirema

Na formação em alternância os jovens passam duas semanas na família e duas semanas na escola. A formação em diferentes espaços educativos possibilita a construção de um processo de ensino e aprendizagem integral, amplo e em movimento de complexidade crescente (MEC/SECAD, 2008).

A constituição de dois tempos distintos de formação permite que se criem múltiplas perspectivas, principalmente a partir do momento que permite a relação dialética entre conhecimentos espontâneos (comunitários) e os conhecimentos científicos (escolares) permitindo uma formação humana, social, política, cultural e de natureza sócio-ambiental. Pode-se afirmar que a essência da pedagogia da escola encontra-se neste “afastamento pedagógico”, pois como afirma Pereira Nascimento

O período na Escola é o tempo de refletir, pesquisar, aprofundar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária. É o tempo de estudo, de trabalhos em grupos, de convivência com outros jovens e alguns adultos. Há participação dos alunos/as em todos os aspectos da vida da Escola. E há reflexão e aprofundamento, pessoal e coletivo, de todos os aspectos da vida familiar. Há também espaço para a diversão e prática de esportes. No período de permanência junto a família, os jovens trabalham aplicando na propriedade o que aprende na Escola, observam o desenrolar da vida e dos acontecimentos da família e da comunidade, discutem com os pais e os vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem com os pais perguntas preparadas na Escola, além de descansar e se divertirem. (2005, p. 66-7)

A Pedagogia da Alternância tem como característica principal a estreita ligação entre a família e sua realidade sistêmica e a escola procurando valorizar a experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem, crítica e dialética, que modifica o meio, participa de sua evolução, de sua promoção (J. A. VALADÃO, 2009). Podemos concebê-la como a realização integrada e complementar das atividades educativas nos diferentes tempos e espaços. Para concretização de sua proposta educativa necessita de instrumentos metodológicos específicos que são segundo J. A. Valadão “[...] as ferramentas para promoção do desenvolvimento proposto pela Escola” (2009, p. 44).

Neste pressuposto metodológico:

Dois aspectos precisam ser considerados na Educação do Campo: o primeiro, diz respeito à superação da dicotomia entre rural e urbano e o segundo, à necessidade de recriar os vínculos de pertença dos sujeitos do campo. Esses dois aspectos somados à diversidade dos povos do campo exigem um processo educativo que afirme a educação como um processo ao longo da vida. (MEC/SECAD, 2008, p. 41)

3.1.1 Plano de Estudo (PE)

É um instrumento da Alternância e do Plano de Formação da escola. Através dele se faz a integração da vida com a Escola-Família, criando no estudante o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. Aprender mais pelas situações em que vive do que pelas tarefas que se realizam na escola (PALITOT, 2007). Serve também de base para a participação da família no processo educativo. Para A. D. Valadão “O Plano de Estudo integra VIDA e ESCOLA, estimula o diálogo na família” (2003, p. 22).

Consiste, portanto, num guia de observação, composto de perguntas ordenadas, elaboradas pelos estudantes, sobre um tema anteriormente escolhido ou programado, dentro das atividades de formação do ano escolar. Para Gimonet “Cada tema encontra sua origem numa ‘situação de vida’ dos alternantes, ou seja, uma atividade, uma organização, um projeto... de ordem profissional, familiar, sociocultural, pessoal. Sua programação pertence ao Plano de Formação” (2007, p. 67).

As respostas para todos os PE vão ser pesquisadas durante o período em que o aluno está em casa, com a participação de seus pais e membros da comunidade. Segundo Gimonet, “o Plano de Estudo é a atividade de base para desencadear o processo formativo na experiência e coleta de dados do terreno”

(2007, p. 65). Desta forma, o jovem terá um amplo conhecimento sobre o que e como se faz em sua casa, ou na sua comunidade a respeito de diversas atividades profissionais, sociais e técnicas.

A cada tema estudado, é preciso que haja um encadeamento lógico do assunto desse recurso didático com os conteúdos curriculares das matérias de cada unidade de ensino. Cada tema do PE servirá então, segundo Pessotti, “[...] como linha condutora ou elemento desencadeador de motivação e compreensão do significado político-social de cada conteúdo curricular” (1995. p. 50). Por isso, ele é feito de questões elaboradas em conjunto na escola, a partir de um diálogo entre estudantes, monitoras e monitores, tendo por base a realidade objetiva do jovem.

Para J. A. Valadão (2009) a organização das questões da pesquisa na família e comunidades se dá no final das sessões escolares nas quais os estudantes participam da elaboração do roteiro, contando com a colaboração dos docentes para a sistematização da mesma. “[...] o plano de pesquisa consiste num processo metodológico que objetiva conhecer sistematicamente a realidade vivenciada cotidianamente pelos sujeitos educativos, na perspectiva da produção de novos saberes sobre o campo e suas populações” (MEC/SECAD, 2008, p. 25).

O PE, portanto, é o instrumento metodológico que traz a realidade da família do estudante para se tornar objeto de estudo na escola.

3.1.2 Colocação em Comum (CC)

Quando os estudantes voltam à escola com a pesquisa proporcionada pelo PE é feita a Colocação em Comum. Este é segundo Godoy Nascimento (2005), um instrumento pedagógico que visa a socialização e a organização dos conhecimentos recolhidos a partir das respostas do Plano de Estudo. Para o autor citado acima, este instrumento “propicia o educando/a a crescer na arte da participação com a ocorrência de debates, problematizações, levantamento de questões etc.” (GODOY NASCIMENTO, 2005, p. 184).

Para Gimonet

O valor da colocação em comum depende, em grande parte, dos estudos realizados pelos alternantes. Seu conteúdo e sua riqueza orientam e determinam o que precisa ser colocado em comum a fim de garantir um acréscimo e um enriquecimento dos estudos pessoais. Trata-se, de fato, de favorecer uma expressão e uma confrontação do ganho da experiência; em seguida, chegar a sínteses gerais e a um questionamento. É na medida em que ela propicia a cada um de progredir que ela se torna interessante de maneira duradoura. (2007, p.43)

A CC permite a construção de uma síntese de todas as respostas obtidas constituindo importante documento para que todas as monitoras e monitores possam articular a interdisciplinaridade. Segundo Gimonet, isso acaba

Exigindo do corpo docente da escola disponibilidade e capacidade em receber e compreender os aportes do meio (profissional, cultural...) para exprimir nuances, retificar, provocar a reflexão. [...] Negligenciar ou passar por cima da Colocação em Comum significa amputar o processo de formação alternada e tirar dos alternantes uma atividade fundamentalmente educativa. (2007, p. 47)

Constata-se, a partir destas pontuações teóricas, que a CC é de fundamental importância tendo em vista estabelecer uma relação entre todos os componentes curriculares da escola, visando conjugar os elementos identificados na prática social dos educandos através do Plano de Estudo com a teoria que será estudada por intermédio dos componentes curriculares previstos no Plano de Formação.

3.1.3 Caderno da Realidade (CR)

O CR é o caderno da vida do estudante. É o documento no qual o jovem registra e anota as suas reflexões, os estudos e aprofundamentos. É onde se faz, segundo Zamberlan “A sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudo, é o lugar onde fica ordenada boa parte das experiências educativas acontecidas na Escola Família” (1996, p. 16). Representa um dos elementos de orientação profissional, porque as reflexões que ali aparecem, são frutos do trabalho do jovem e vida profissional e social da família.

Segundo Gimonet, o CR

[...] evita a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual garantindo a manutenção de uma atividade intelectual, não por ela em si, mas associada, integrada à atividade quotidiana de trabalho, de lazer, de relacionamento, ou seja, simplesmente, de vida. Ele ajuda a manter permanentemente a relação ‘ação-reflexão-ação’ sem a qual não existe formação em alternância digna deste nome. (2007, p. 39)

Ao colocar no CR os elementos formativos advindos do PE, este se torna para o estudante, como aponta Godoy Nascimento “Um instrumento pedagógico onde o jovem é convidado a registrar sua vida como educando/a. [...] anota as suas reflexões, os seus estudos e aprofundamentos a respeito dos temas dos Planos de Estudos e daquilo que foi discutido e debatido nas Colocações em Comum” (2005, p. 185).

Acrescenta-se a isso o fato de que as pesquisas feitas em cada disciplina que apresentam relação com o PE também irão compor o CR tornando-se testemunho material da indissociabilidade entre teoria e prática.

Dentre os dois instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância mais próximos do nosso interesse de análise optamos pela análise dos Cadernos da Alternância, como veremos ainda neste capítulo, em detrimento do CR porque acreditamos na limitação do mesmo, visto que o educando registra apenas as observações referentes ao Plano de Estudo que está sendo estudado: construção de uma redação das respostas obtidas; a ilustração que melhor represente o tema do PE; os relatórios de visitas de estudo e intervenções externas, cursos e palestras. Portanto, se vincula a atribuições que acreditamos serem determinadas pela própria forma como a metodologia da escola é conduzida.

Em contrapartida, o Caderno da Alternância como o percebemos permite, de forma democrática, que o estudante da escola descreva as suas expectativas no início do ano letivo e as considerações nos finais dos bimestres de forma a retratar suas expectativas e seu desempenho servindo como um elemento avaliador da própria conduta educativa do estudante.

3.1.4 Visitas de Estudo (VE)

As VE são atividades constantes organizadas a partir de cada tema do PE. Objetiva levar o estudante a confrontar os conhecimentos adquiridos com outros advindos de realidades diferentes. Segundo Pereira Nascimento as VE “Acontecem quando os jovens em grupos realizam as visitas a uma determinada propriedade e/ou empresas, em que são coletados dados e informações para, posteriormente, se constituírem nos temas e orientar os debates [...]” (2003, p.93).

Para J. A. Valadão (2009), as VE objetivam confrontar os conhecimentos de cada um e da família com os conhecimentos dos outros integrantes do processo educativo, conhecimentos estes relacionados aos Planos de Estudo.

Para Gimonet “O valor de uma visita ou de uma intervenção consiste na descoberta que acontece, nas diferenças que se acham, mas, também, na força do testemunho, nas atitudes das pessoas que acolhem, falam e explicam” (2007, p. 47). Vê-se, que este instrumento metodológico da escola ajuda o estudante a se motivar tendo em vista conhecer, confrontar e comparar as experiências.

No retorno à escola, para socializar a aprendizagem, é necessário fazer a colocação em comum das visitas comparando pontos de vistas a fim de obter o maior proveito possível, pois se pode afirmar, conforme Gimonet que “A Visita de Estudo representa, ao lado do Plano de Estudo, um extraordinário suporte de expressão, nas suas diferentes dimensões: psicológicas, culturais, estruturais, metodológicas e linguísticas” (2007, p. 49).

Além disso, o fato de o educando sair da escola e conhecer outras realidades sócio-profissionais o auxilia no conhecimento de atividades laborais para o enfrentamento das ações práticas de sua realidade familiar.

3.1.5 Intervenções Externas (IE)

Para Pereira Nascimento (2003) as IE são palestras que acontecem na Escola como meio de aprofundar o tema do PE que já fora partilhado na Colocação em Comum. As pessoas são convidadas voluntariamente a partilhar com os estudantes um determinado assunto da realidade dos jovens, no entanto, numa ótica mais científica. Também, a partir dos temas dos PEs podem surgir cursos ou mini-cursos, como por exemplo: Num PE sobre o gado leiteiro, o curso como intervenção externa pode ser, produtos derivados do leite.

Uma definição de Araújo (2005) retrata de forma ampla a importância das IE. O autor mencionado aponta que é um “recurso didático que visa complementar, reforçar a aprendizagem de conteúdos curriculares e extracurriculares (ARAÚJO, 2005 p. 117).

Na EFA-Itapirema as IE acontecem à noite das 19h40min às 21h40min com exceção de quarta, sábado e domingo¹⁵. Isso tem possibilitado aos alunos a aquisição do conhecimento de forma construtiva e participativa (JESUS, 2006), envolvendo vários atores: alunos, pais, monitoras e monitores e membros da sociedade em que a escola está inserida.

3.1.6 Atividades de retorno (AR)

Segundo J. A. Valadão (2009), as atividades de retorno se dão a partir de um tema estudado na escola e em casa, nas quais o estudante desenvolve práticas

¹⁵ Nestes dias, os estudantes são livres para socialização através do lazer, aproveitam para trocar impressões sobre os conteúdos curriculares estudados. O acompanhamento constante de um monitor permite a orientação visando um melhor aproveitamento do período de descanso.

experimentais na escola ou na propriedade onde a família trabalha. Para o mesmo autor “Essas atividades constituem-se em meios para comprovar hipóteses levantadas no Plano de Estudo, assim como buscar soluções para os problemas levantados a partir deste” (J.A.VALADÃO, 2009, p. 45).

Essas atividades permitem a indissociabilidade entre teoria e prática, pois o estudante tem oportunidade de frente aos partícipes do seu processo educativo comprovar que está desenvolvendo habilidades para se inserir no meio sócio profissional com competência gestada no processo educativo.

3.1.7 Visitas as Famílias (VF)

Na EFA–Itapirema, quando o estudante está em seu meio familiar, recebe a visita das monitoras e dos monitores. A espontaneidade desse momento é fruto de uma troca de ideias, sobre questões sócio-pedagógicas e técnicas agropecuárias (J. A. VALADÃO, 2009), ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do jovem.

Para Godoy Nascimento

As **Visitas as Famílias** são o instrumento pedagógico onde há a interação entre o monitor/a com a família. Com este instrumento, conhece-se a realidade dos educandos/as, em todos os aspectos, além de estreitar a relação dialógica entre a escola e a família. É um momento onde o monitor/a é chamado a tirar as sandálias e deixá-las na estrada, pois o solo em que irá entrar é um solo (cultural, social e familiar) sagrado. A família é a expressão mais singela da comunidade. (2005, p. 187, grifos do autor)

O diálogo da monitora e do monitor com a família gira em torno de questões variadas que fazem parte do cotidiano do estudante. Na EFA-Itapirema o enfoque pedagógico é mais forte, tendo em vista melhorar o aproveitamento do estudante no período em que se encontra na escola. Conhecer o habitat natural do jovem contribui para o entendimento de seu comportamento e nas dificuldades apresentadas na escola e também, como afirma Araujo (2005, p. 116), “[...] para que a responsabilidade com a formação destes seja compartilhada em comum, no internato e na família”.

Normalmente esta visita é feita por dois docentes, um do Ensino Médio e outro do Ensino Técnico. Isso permite uma interlocução maior entre a escola e a família, pois notadamente os profissionais do Ensino Médio apresentam maior familiaridade com os princípios pedagógicos da escola, enquanto, as monitoras e os

monitores técnicos dialogam mais com a família sobre os problemas inerentes à realidade agrícola: criações, lavouras, projetos agropecuários, etc.

3.1.8 Caderno da Alternância (CA)¹⁶

Este instrumento permite o diálogo entre a escola e a família, ou seja, as anotações feitas no CA tanto pela família quanto pelos monitores, tornam-se, segundo J. A. Valadão “[...] um meio de manter a comunicação entre a família e a escola, fazendo a ligação entre os dois momentos vividos pelo aluno” (2009, p. 45).

Os registros feitos pela família sobre as atividades desenvolvidas pelos seus filhos, tanto a nível educativo como sócio-profissional e, depois, na escola, os registros das monitoras e dos monitores sobre o desempenho em todas as atividades propostas, bem como conteúdos estudados têm como objetivo, segundo Estevam “[...] permitir ao jovem confrontar a sua experiência pessoal com a de outras pessoas” (2003, p. 45).

O CA permite à família saber o que aconteceu no período escolar também em relação à avaliação chamada de qualitativa¹⁷ que é discutida entre o estudante e o seu monitor tutor¹⁸ caracterizando um processo avaliativo no qual estudantes atribuem para si uma nota e justificam, dialogando com a monitora ou com o monitor, o seu desempenho ao longo do bimestre.

Esta tutoria que acontece na EFA-Itapirema é um acompanhamento personalizado na qual cada monitora ou monitor, acompanhando o seu grupo de estudantes, observa o que os mesmos fazem na sessão escolar e, a partir da fala da família no CA do que ocorreu na sessão familiar, repassam nos encontros da equipe docente todos os aspectos que considera relevantes do tutorando em seu processo formativo.

¹⁶ Este será o instrumento através do qual, embasados pela Análise do Discurso, investigaremos o sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os estudantes inseridos no processo formativo da EFA-Itapirema.

¹⁷ A avaliação dos estudantes na EFA-Itapirema se dá a partir de dois componentes chamados de avaliação quantitativa, sendo o valor máximo atribuído de 60%, e avaliação qualitativa, cujo valor máximo é de 40%, sendo os pontos assim distribuídos: atividades práticas 0,5; habilidades 0,5; convivência 0,5; Plano de Estudo 1,0; Caderno da Realidade 0,5; Caderno da Alternância 0,5; e pesquisas/experiência 0,5.

¹⁸ Os estudantes da escola são divididos pelo número de monitoras e de monitores, ficando cada docente responsável por um grupo de estudantes, chamados de tutorandos. A escola tem no Caderno da Alternância o elemento provocador do diálogo entre os mesmos.

Estes aspectos relevantes¹⁹ se referem a educar na sociedade contemporânea para os princípios inerentes à condição humana, considerando o sujeito como ser holístico em busca do seu pleno desenvolvimento como cidadão (A. D. VALADÃO, 2009).

Percebe-se que a adoção deste acompanhamento propiciado pelo CA tem auxiliado, principalmente, os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem de conteúdo e os mais tímidos, pois a monitora ou monitor, além de escutá-los, os auxilia junto aos outros docentes no afã de superar as deficiências. Em algumas oportunidades, esta monitora ou monitor se coloca também como conselheiro sobre problemas vividos pelo estudante tanto na escola quanto na família e comunidade.

Segundo Calvó, “[...] a monitora e o monitor podem vir a realizar um excelente trabalho de acompanhamento, não deixando, no entanto, de cumprirem seu compromisso; sem violar o ‘segredo profissional’, no que diz respeito aos aspectos pessoais do jovem” (2002, p. 133).

O CA, como elemento motivador do diálogo entre a família e escola, tem na sua Apresentação alguns apontamentos feitos pela Coordenação Pedagógica da AEFARO²⁰ para os estudantes dos CEFFAs filiados

Estimado(a) educando(a) ao receber este Caderno da Alternância, você está participando ativamente de um importante instrumento pedagógico de sua escola. Ele é um elo importante no processo educativo fazendo a ligação entre a família e a escola. É também nele que se registra a teoria-prática da vida escolar, bem como todas as ações a serem desenvolvidas no tempo comunidade com a participação da família.

Cabe a todos(as) educandos(as) fazerem um bom uso deste instrumento pedagógico construído como orientação de tomada de conhecimento: prático, teórico, político, pedagógico, científico e epistemológico. Tendo os(as) monitores(as) e pais/mães como orientadores(as) desta tomada de conhecimento, transformando assim em uma educação sócio-participativa-comunitária.

A construção de conhecimento coletivo torna-se consistente no decorrer do tempo, isto é, uma concepção de autoconstrução, algo que se espera do sujeito envolvido no processo educativo, seja ele educando (a), educador(a) e pais/mães até mesmo a própria comunidade. Assim, o marco essencial da Pedagogia da Alternância é, sobretudo, o seu dinamismo. (2009, p. 3)

Este pode ser visto como um testemunho da importância atribuída ao CA, como instrumento metodológico da Pedagogia da Alternância. Para o que nos

¹⁹ Apontados no trabalho apresentado na III Mostra Acadêmico-Científica promovida pela Faculdade Panamericana de Ji-Paraná (UNIJIPA), com o tema “Globalização: vivenciando a diversidade”, em novembro de 2009, na qual apresentamos o trabalho “Educação Rural: em busca de novos paradigmas”.

²⁰ Apontamentos feitos no Caderno da Alternância adotado na EFA-Itapirema em 2009, portanto, objeto da análise neste trabalho.

propomos fazer neste trabalho interessa o discurso dos estudantes da escola, quando os mesmos, no início do ano (2009), descrevem “Quais suas expectativas e perspectivas para este ano na EFA?” (p. 7) e no final de cada bimestre as “Considerações do(a) educando(a) (p. 24-36-54).

Como vimos acima, este Caderno faz parte da avaliação qualitativa, ao qual é atribuído um valor de 0,5 pontos, quando o mesmo contém todas as anotações realizadas pelos estudantes, pela família e pelo monitor. Quem atribui esta nota é a monitora ou monitor, depois de dialogar com o seu tutorando, havendo sempre a busca de um consenso.

Temos presente que isto pode influenciar nas considerações que os estudantes fazem no referido documento, mas acreditamos que esta influência não altera o resultado daquilo que os estudantes se propõem a escrever, pois a escola, como instituição que tem uma proposta dialógica, valoriza a produção individual e coletiva; além disso, eles têm liberdade de expressão e o CA é escrito num ambiente que busca promover o desenvolvimento da consciência crítica, como afirma Dias, a partir dos trabalhos de Paulo Freire, “Na Pedagogia da Alternância pretende-se que todos, sem exceção, sejam sujeitos e construtores da própria história, lutando para resgatar sua autonomia e para serem capazes de transformar a realidade” (2006, p. 136).

Tais afirmações se dão embasadas na nossa experiência, no nosso conhecimento de todo processo e, principalmente, na aplicabilidade do CA vivenciada por nós nos últimos anos, no exercício da função de tutoramento.

3.1.9 Projeto Profissional do Jovem (PPJ)

Ao iniciar seus estudos na EFA-Itapirema, o jovem será orientado a construir seu projeto de vida. Será um meio de o jovem concretizar as pesquisas do Plano de Estudo, buscando conhecer melhor a realidade sócio-econômica, cultural, política, profissional e regional e começar a pensar no futuro como profissional, montando um projeto que dê um norte a sua vida, desenvolvido na sua família, comunidade ou fora dela.

Para J. A. Valadão, “Além de requisito para a conclusão do curso, o projeto é um meio proposto para a inserção profissional e a geração de trabalho e renda” (2009, p. 45). Por isso, o mesmo é construído a partir de um diagnóstico da situação

sócio-econômica e ambiental da propriedade da família para que seja realmente inovador e útil à sua família e à comunidade. Deve ser, conforme Calvó

Um projeto profissional que dê sentido à sua formação e à sua vida, que permita trazer suas próprias soluções, sejam elas singulares, concretas, alternativas. Um projeto que não tenha o propósito de reproduzir ou copiar idéias, mas sim concebê-las, criá-las; onde ele poderá desenvolver suas capacidades trazendo alternativas para seu próprio meio, com seus próprios meios. Os jovens deverão encontrar soluções sem esperar que elas venham dos altos escalões (político, administração pública, bancos). Deverão ser capazes de inovar e, mesmo que pareça utopia, deverão partir dos recursos familiares, comunitários, locais, incluindo todos os atores do desenvolvimento, principalmente sua família e comunidade. (2002, p. 136)

Este projeto tem, dentre outros objetivos, fazer com que o jovem permaneça na propriedade familiar para colocar em prática o seu projeto que deve ter duração mínima de dois anos, dependendo de sua natureza (A. D. VALADÃO, 2009). Além do mais, o projeto visa oferecer à família uma nova alternativa agropecuária considerando que, normalmente, o pequeno agricultor da região central de Rondônia tem como costume plantar apenas roças brancas (milho, arroz, feijão) para a alimentação e café para venda, e a lidar com a pequena pecuária de leite. Quando o café e o leite baixam ainda mais os preços ou ocorre qualquer problema de qualquer ordem e estas duas culturas entram em crise, o mesmo passa necessidades financeiras por não ter outra fonte de renda. Dessa forma, percebe-se que o Projeto Profissional do Jovem é de extrema relevância tanto para ele, quanto para a família.

3.1.10 Estágio

O estudante da EFA-Itapirema ao propor um projeto para a propriedade familiar, precisa conhecer outras realidades sócio-profissionais. Segundo Godoy Nascimento, “O *Estágio* é um instrumento que possibilita ao educando/a o confronto com a situação concreta da realidade com a teoria apresentada. É o momento de observar, vivenciar, experimentar e praticar a teoria desenvolvida durante o semestre na escola” (2005, p. 189, grifo do autor).

O Estágio faz parte do Plano de Formação da EFA-Itapirema, portanto ele se sustenta dentro de objetivos, espaços, tempos, papéis e funções sócio-educativas, na formação dos jovens do campo. As 250h a serem cumpridas no Ensino Profissionalizante obedecem aos módulos: planejamento e projeto, gestão, produção animal, produção vegetal e agroindústria.

Segundo Lambert

A pedagogia da alternância prepara adequadamente os jovens para enfrentarem suas realidades de trabalho agrícola e florestal. Como eles são levados a diversos locais de estágio, durante três anos, e a se adaptar a diferentes contextos e práticas diversas, eles chegam ao mercado de trabalho com uma vantagem extra em relação aos jovens que estudaram de maneira tradicional. (2002, p. 41)

O contato do estudante com uma realidade sócio-profissional diferente da vivida na propriedade da família possibilita ao mesmo traçar paralelos do que é vivenciado no estágio com a forma que está sendo trabalhada a propriedade familiar, além disso, abre espaço para o aprendizado de novos conhecimentos que podem vir a ser utilizados dentro de sua prática profissional. Oportuniza, portanto, a descoberta de novos horizontes formativos.

3.2 Outros componentes constituidores da formação em alternância na EFA-Itapirema

Por ser uma proposta educativa fundada em um processo dialógico, como afirma Freire (1990), no qual se unem num espaço comum agricultores, comunidades, agentes pastorais, educandos e educadores, fundamentada no princípio da primazia da vida sobre a escola (A. D. VALADÃO, 2003), observa-se que todos os acontecimentos planejados ou imprevistos são constituintes do processo formativo da escola.

Além dos instrumentos metodológicos que buscam, através da prática da escola, a formação integral do jovem, o Projeto Pedagógico da escola postula uma educação que seja um caminho para o pleno desenvolvimento do indivíduo e preocupa-se com o aspecto da vida humana no que diz respeito às relações com a comunidade. Dessa forma, o fortalecimento dos princípios educativos da escola requer ações conjuntas e envolvimento dos atores sociais, principalmente, na estruturação pedagógica.

3.2.1 Plano de Formação da EFA-Itapirema

Segundo Godoy Nascimento, na Pedagogia da Alternância, o jovem é o centro da formação. “A proposta é que o jovem seja o protagonista de sua própria formação, levando-se em conta a presença de outros atores que contribuem no processo de ensino-aprendizagem-reflexão [...]” (GODOY NASCIMENTO, 2005, p.

76), como os pais, monitoras, monitores, mestres de estágios, lideranças comunitárias, vizinhos e outros com os quais ele vier a conviver.

Para que isto ocorra, não se concebe uma proposta curricular pronta e elaborada sem a participação dos atores acima mencionados que, através da participação fomentada pelos Planos de Estudos, contribuem para que a coordenação pedagógica e as monitoras e os monitores construam o percurso formativo, através do Plano de Formação.

Nesta perspectiva, Gimonet afirma,

O Plano de Formação representa a *orquestração do conjunto dos componentes* do dispositivo pedagógico. Ele garante a *implementação organizada da alternância*. Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna o visível inteligível para todos os parceiros, ou seja, a equipe, os jovens, as famílias, os mestres de estágio. Ele integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo sócio profissional com aqueles do programa. Em outros termos, pode-se defini-lo como “o plano de vôo” do percurso formativo e educativo. (2007, p.70 grifos do autor)

O plano de formação construído coletivamente a partir da definição na Assembleia de Pais dos Planos de Estudo do ano seguinte, permite o estabelecimento de uma relação direta com as finalidades do projeto educativo da escola.

3.2.2 A alternância da EFA-Itapirema na vida dos jovens camponeses

Para os estudantes da escola, a alternância se desenvolve em dois tempos: na escola, em regime de internato; e, na propriedade familiar, participando de todos os aspectos da vida da família e dos trabalhos agrícolas, realizando experiências práticas e observações, fruto da orientação recebida na Escola. Na coletânea de textos que produzimos sobre a Pedagogia da Alternância já mostrávamos que esta pedagogia compreende a escola como um tempo em que o jovem se distancia da sua realidade, não para negá-la, mas para refletir e aprofundar aquilo que ocorre em todas as suas nuances (A.D. VALADÃO, 2003). Gimonet confirma essa nossa premissa, quando afirma que “A Pedagogia da Alternância pretende viver e gerir a complexidade como espaço educativo, canteiro de formação e de desenvolvimento, fonte de saberes e de conhecimentos” (2007, p. 122).

O período na escola é uma reflexão sobre a vida e poderíamos até chegar a afirmar que a reflexão que se faz na escola é um verdadeiro instrumento para a formação de toda a família. Segundo Gimonet (2007), passa-se do grande livro da vida, do grande livro da natureza para o livro impresso.

A alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida dos estudantes. Não se deseja apenas que, durante o período com sua família, façam experimentos que não podem fazer na escola, mas também que trabalhem como tem feito sempre e incorporem a este trabalho as interrogações e as preocupações que lhe são sugeridas na escola; daí, a importância dada ao diálogo entre os estudantes e monitoras e monitores, não tanto para que estes proporcionem dados e respostas, mas para que se crie um ambiente interrogador, inconformista. Como afirma Gimonet

Com a alternância não entram mais em jogo os únicos saberes dos livros e do docente da escola, mas aparecem os da vida familiar, social e profissional, segundo as dimensões da experiência levadas em conta. Não se encontra mais na clássica triangulação ensino-saber-aluno no seio da classe, mas de uma multidão de relações sociais cruzadas entre uma diversidade de instituições e de atores co-formadores, no entroncamento das quais se encontram os alternantes. (2007, p. 81)

A Escola Família Agrícola trabalha com este critério básico: provocar a interrogação do jovem sobre o ambiente que já experimentou. Como lembra Speyer, “[...] busca-se, desta forma, conciliar a escola e a vida, não permitindo que o jovem se desligue de seu ambiente” (1983, p. 121).

Durante o período em que passa em seu ambiente familiar, o jovem não é um observador passivo, pois a vida que ele leva não representa uma situação unificada, planificada, mas corresponde a diversas situações, que o provocam, retêm sua atenção, incitam-no a reagir e nutrem seu pensamento. A alternância, segundo Zamberlan (1996), traz a escola para a vida e traz a vida para a escola. Neste intercâmbio, a família é convidada a ser co-responsável no processo educativo, tanto em casa quanto na própria escola. É preciso não somente viver as situações, mas tirar delas inferências, esclarecer-lhes as significações. Em suma, o diferencial da escola é tornar educativas todas as situações, concebendo a família como espaço de aprendizagem (PEREIRA, 2006).

A alternância cria a possibilidade de o estudante se comprometer, de se interessar, de experimentar, de assumir responsabilidades, de dialogar e de se inserir no seu meio, pois ela propicia o desenvolvimento do aluno. Segundo Pessotti

“A alternância pode ser vista como um recurso estrutural que permite a convergência, a unificação no processo de formação profissional, do trabalho coletivo dos professores, dos pais e de lideranças comunitárias” (1995, p. 20).

Dentro da Escola Família Agrícola, o estudante tem oportunidade de refletir sobre sua situação de vida; através da alternância, tomar distância de seu meio, buscar perspectivas, avaliar melhor o seu fazer, estimulando a tomada de posições pessoais e até inovar. O jovem participa diretamente do ensino da escola, porque leva para ela indagações que percebe no seu ambiente familiar-comunitário.

A aquisição do conhecimento se dá de forma construtiva e participativa (JESUS, 2006). O seu interesse surge, desenvolve e torna-se permanente, levando-o a uma ação responsável; ele começa a perceber os problemas da comunidade como problemas seus, assume ou tenta fazê-lo num esforço para encontrar saídas. A alternância pode ser, como afirma Gimonet, “[...] a facilitadora deste desenvolvimento pessoal provocando processos de relações e de distanciamentos, de encontros e de enfrentamentos com os outros e com as realidades” (2007, p. 93).

Um questionamento comumente feito, principalmente por políticos e gestores de escolas públicas, é se a alternância com o tempo-família e comunidade e o tempo-escola não prejudicaria os jovens na aquisição de conhecimentos científicos, ou de bases tecnológicas que são constitutivas do Ensino Médio.

O que observamos numa pesquisa que desenvolvemos junto a 64 egressos da escola, quando questionados se deveria haver por parte do governo a adoção da Pedagogia da Alternância como a pedagogia oficial da zona rural brasileira, assumindo o governo a responsabilidade financeira por esta iniciativa, deixando a cargo das famílias a administração e a questão pedagógica, 100% dos egressos disseram ser a saída e apontaram algumas razões para isso: formação integral do jovem fundamentada no elo entre família, escola e comunidade; participação das famílias, comunidade e do próprio aluno no planejamento de sua formação; vinculação da proposta pedagógica à realidade local; maior interação entre comunidade e os movimentos sociais; a criação, em todos os envolvidos, de uma consciência ambiental, valorização da cultura rural; mudanças de paradigmas quanto à forma de trabalhar na agricultura; maior visão sobre o processo político e de opressão no qual está inserido o agricultor, que só é lembrado em épocas de eleições; valorização dos princípios familiares; consciência ambiental; qualidade de ensino que oportuniza concorrer a vagas nas universidades públicas e candidatar-se

à vagas e adentrar em Faculdades Particulares através do PROUNI (Programa Universidade Para Todos); formação de jovens com capacidade de ser empreendedor no meio onde reside; jovens com maior capacidade e espírito de liderança; oportunidade de, no trabalho no meio rural, transformar os conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos e valorização e atuação na agricultura familiar (A.D. VALADÃO, 2009).

Como se observa, a EFA-Itapirema tem conseguido, além dos elementos inerentes à sua pedagogia, trabalhar conteúdos significativos para seus estudantes, pois como afirma Calvó “Pretende-se formar o jovem de forma sistemática, global, integral, tendo em conta a riqueza de todos os elementos que envolvem as pessoas” (2002, p. 128).

3.2.3 As monitoras e os monitores da EFA-Itapirema

Os profissionais que trabalham na EFA-Itapirema, na condição de docentes, são chamados de monitoras e monitores em função das múltiplas funções que exercem: ministrar aulas, orientar projetos profissionais e de estágios, acompanhar os estudantes nas atividades práticas (propriedade, viveiro, granja, pocilga, horta etc.), visitas de estudo, visita às famílias e o responsável do dia em todos os seus momentos formativos quando estão na escola.

Desta forma, pode-se afirmar que nem todo professor detém as habilidades para ser monitor, pois na EFA, segundo Gimonet, “O professor não é mais aquele que detém conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda nas estruturações destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário” (2007, p. 146).

Para exercer a função docente na EFA-Itapirema, buscam-se profissionais comprometidos com a causa da mulher e do homem do campo; por isso, a grande maioria das monitoras e dos monitores são filhas e filhos de agricultores familiares, inclusive, muitos deles com experiência como estudantes da própria escola em que trabalham hoje como docentes.

Assim, para Araújo

Verifica-se que a maioria dos monitores da escola tem uma história de formação escolar em alternância e, desse modo, estão aptos a desenvolver uma prática pedagógica centrada nos pilares das Escolas Famílias e sua pedagogia; são verdadeiros multiplicadores dessa experiência fenomenal de educação no e do campo ao contrário de muitos professores que atuam nas escolas do campo com uma formação essencialmente urbana. (2005, p. 150)

Essas monitoras e esses monitores, para o conhecimento da proposta da escola, fazem uma formação em serviço de dois anos, ou seja, começam a formação ao mesmo tempo em que começam a trabalhar, tendo quatro encontros de três dias durante o ano, visando conhecer os fundamentos da Pedagogia da Alternância. No final do período formativo, para receberem o certificado de monitora ou de monitor da Pedagogia da Alternância, defendem em Brasília, na sede da UNEFAB, a sua Monografia de Conclusão de Curso sobre um dos instrumentos metodológicos com os quais trabalham na escola.

Numa escola que adota os princípios da alternância, os docentes formam um componente essencial da formação alternada (GIMONET, 2007). Envolvem-se com todos os componentes da escola: administrativo, pedagógico e material do CEFFAs, pois têm a responsabilidade de produzir todo o material didático que será utilizado com os estudantes, a partir do momento em que a escola não adota livros didáticos.

3.2.4 Críticas comumente feitas a Pedagogia da Alternância de modo geral e na EFA-Itapirema

Apesar de haver uma avaliação altamente positiva da Pedagogia da Alternância adotada pelos CEFFAs, como já vimos ao longo deste trabalho, observa-se tanto a partir da nossa experiência, como nas produções de alguns teóricos, alguns pontos vistos como frágeis que precisam ser mencionados, considerando que poderiam vir a comprometer a aplicação dos instrumentos metodológicos que buscam garantir a formação plena dos estudantes da EFA-Itapirema.

Ao tentar identificar aqueles que entendemos serem os mais visíveis, vê-se que a questão administrativa é um dos grandes desafios, considerando que a grande maioria das famílias não está propensa a participar da diretoria da APEFAIJIP, sob a alegação de falta de tempo, preparo para o cargo e a distância da escola.

Segundo Pereira, "Compreender que o exercício da participação deve ser uma conquista, e que, portanto, um processo contínuo entre os humanos, permite entender o porquê de tanta apatia por parte de muitas famílias camponesas carentes de políticas públicas educacionais [...]" (2006, p. 103).

Outro fator, que os teóricos apontam como inibidor de uma prática mais efetiva nos CEFFAs é instabilidade financeira, devido a ausência de auto-sustentabilidade, ou seja, as Escolas Famílias Agrícolas procuram manter-se abertas a partir de possíveis convênios com Prefeituras Municipais e Governos Estaduais, e isso depende muito dos interesses dos que assumem cargos. Dessa forma, segundo Araújo “[...] o financiamento desses centros educativos não tem o apoio necessário do Poder Público. Para sobreviverem é preciso criatividade e malabarismo constantes dos gestores desses centros educativos no picadeiro do sistema de ensino” (2005, p. 49).

Nos últimos 12 anos em Rondônia, principalmente no Governo Estadual tem se conseguido celebrar convênios – mesmo com dificuldades de encaminhamentos e atraso no repasse dos recursos – que permitem cobrir as despesas, principalmente a maior, que é a folha de pagamento dos funcionários. As famílias conseguem ir sanando as outras despesas menores, com todo sacrifício, permitindo assim a continuidade do processo formativo dos filhos.

É preocupante também nos CEFFAs a composição da equipe de monitoras e monitores, principalmente devido a instabilidade financeira, ou seja, o pagamento no final de cada mês trabalhado. Segundo Gimonet “Diante das exigências da função pedagógica e educativa, as monitoras e os monitores precisam de um quadro de trabalho seguro e estável para exercerem sua profissão de maneira duradoura” (2007, p. 149). E se vê que isso não tem ocorrido na EFA-Itapirema, ocasionando um rodízio grande que tem dificultado a aplicação dos instrumentos metodológicos da alternância, como afirma Estevam “A rotatividade de monitores aparece como uma das principais dificuldades na aplicabilidade da proposta, comprometendo o trabalho devido a sua descontinuidade” (2003, p. 106)

Um último aspecto que tem sido alvo de muitas críticas é quanto a não participação de um grande número de famílias na construção do Plano de Formação da Escola. Para Dias (2006), no processo educativo da escola, é proposto um ensino para a vida e para o trabalho, envolvendo alunos, educadores, famílias e comunidade de forma ativa.

Para isso, entendemos ser necessária uma participação mais efetiva no planejamento das ações pedagógicas que permitiriam o envolvimento de todos. Para Estevam “O projeto requer pessoas engajadas com o processo de formação, com a busca do resgate da cidadania dos jovens e de suas famílias” (2003, p. 106). Mas o

que se tem observado é uma construção feita a partir das monitoras e monitores que apenas informam ou levam para votação às famílias em assembleias o que já está definido para aquele ano ou período. Para Gimonet

Antes de tudo, *a definição do projeto de formação*, ou seja, as finalidades, os objetivos, as grandes etapas e o sentido geral do percurso de formação [...] supõe um trabalho de cooperação entre representantes dos vários parceiros de formação e dos administradores da associação. Este grupo de pessoas pode, de maneira duradoura, constituir o *comitê responsável* que valida o Plano de Formação, o avalia e procede às adaptações desejáveis no tempo. (2007, p. 72-73, grifos do autor)

Constata-se, através destes apontamentos, que a Pedagogia da Alternância tem enfrentado e continua enfrentando problemas tanto de ordem administrativa quanto pedagógica. Por isso, concordamos com Pineau (2003) que afirma que a Escola Família talvez seja uma grande escola de aprendizagem, mas ela não funciona sozinha, nem automaticamente, pois ela mesma está aprendendo, está se constituindo enquanto proposta educativa.

3.2.5 A busca do sentido formativo na EFA-Itapirema para os seus estudantes

A proposta educativa da EFA-Itapirema e de outros CEFFAs que adotam a Pedagogia da Alternância tem sido vista como uma saída para o impasse educacional no campo do Brasil, posto que envolve aqueles que habitam e trabalham no campo. Dessa forma, conforme Caldart “A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (2004, p. 150-1).

Ao observar as produções teóricas desse importante princípio educativo, podemos, a nosso ver, identificar três linhas teóricas nos inúmeros trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância:

A primeira que identifica esta proposta como diversificação de espaço e tempo para se aprender, se formar, se orientar, possibilitando aos jovens momentos na família, escola e comunidade (A. D. VALADÃO, 2003), (JESUS, 2006), (GIMONET, 2007); a segunda, que vê a Pedagogia da Alternância como facilitadora do processo de formação, que valoriza o saber dos camponeses e a experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem, crítica e dialética (LIMA, 2006), (PEREIRA, 2006), (J. A. VALADÃO, 2009); a terceira, que concebe a

Pedagogia, como problematizadora, libertadora, tendo em vista a formação de sujeitos críticos, reflexivos sobre os problemas que a realidade camponesa apresenta (ZAMBERLAN, 1996), (ARAÚJO, 2005), (GODOY NASCIMENTO, 2005).

Apesar das divergências entre os autores, observa-se que parece não haver dúvida quanto a eficácia da Pedagogia adotada pela EFA-Itapirema para a formação integral do jovem que vive nas linhas de Ji-Paraná e micro-região. Este sistema de ensino possui um significado explícito para aqueles que trabalham e defendem uma proposta educativa mais articulada com o modo de vida dos agricultores. Mas será que os estudantes envolvidos diretamente com esta proposta de ensino atribuem a ela o mesmo sentido?

Buscar ampliar os nossos saberes sobre os modos como os estudantes da EFA-Itapirema compreendem o seu processo formativo na escola é investigar o sentido que a escola tem para os mesmos levando em consideração que “Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido” (VYGOTSKY, 2008, p. 181).

Desta forma, buscaremos este sentido na escrita dos estudantes no Caderno da Alternância, sabendo que o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável que modifica de acordo com as situações (VYGOTSKY, 2008). Por isso, a Análise do Discurso pode ser o instrumental para este entendimento, visto que concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e seu meio sociocultural (ORLANDI, 1999). Meio este desafiador tendo em vista a articulação entre escola-família-comunidade.

4 APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Buscar a contribuição de Vygotsky para a investigação do sentido que a EFA-Itapirema tem para os estudantes, significa entendê-los a partir de um meio social concreto, que tem influência na forma como concebem a sua realidade e a instituição na qual estão inseridos. A concepção Histórico-Cultural permite analisar a educação como uma atividade mediadora. Para Vygotsky “[...] o entendimento entre as mentes é impossível sem alguma expressão mediadora, é um axioma da psicologia científica” (2008, p. 6).

Segundo Viotto Filho (2007), a Psicologia Histórico-Cultural, com origens na Psicologia soviética, tem uma característica marcante e diferenciada dos demais sistemas psicológicos, porque, ao pensar numa nova concepção sobre o psiquismo humano, explicita as relações que estabelece com a filosofia para consolidar seu objetivo.

Segundo Rego,

[...] o sujeito do conhecimento não tem um comportamento contemplativo diante da realidade. Pelo contrário, é constantemente estimulado pelo mundo externo e como consequência internaliza (de modo ativo), o conhecimento (conceito, valores, significados) construído pelo homem ao longo da história. (2008, p. 101)

O entendimento dessa proposição permite a apreensão dos fenômenos sociais e culturais em sua concreticidade, pois não haverá uma dicotomia entre o que se estuda e o que se vive no ambiente extra-escolar. Nesta perspectiva, a linguagem tem uma função humanizadora, como vemos em Luria quando afirma que “A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento” (2009, p. 110).

A proposição de investigar, a partir dos discursos dos estudantes, como concebem o processo de formação no qual estão inseridos, parte do princípio vygotskiano de que a linguagem e o pensamento humano têm origem no meio sócio-cultural, tendo em vista que a cultura faz parte do desenvolvimento humano, e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções mentais superiores, que caracterizam o ser humano e o difere dos outros seres vivos. Segundo Vygotsky “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (1998, p. 75).

A descrição e a explicação que Vygotsky dá para o desenvolvimento intelectual permitem perceber o quanto a ação no e do meio social mediado por instrumentos e signos influencia no processo de apropriação da cultura pelas gerações mais novas. Para Vygotsky,

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (1998, p. 33)

Nesta perspectiva teórica, o desenvolvimento pleno do indivíduo só pode realizar-se dentro de um grupo cultural, a partir das relações estabelecidas, e este desenvolvimento se opera através da aprendizagem, da apropriação daquilo que o seu grupo conhece. Para Vygotsky, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (1998, p. 115).

O pressuposto teórico de Vygotsky enfatiza, que o tecimento da existência social (VIOTTO FILHO, 2007) não pode ocorrer sem imbricamento de fenômenos naturais, humanos e sociais. O aprendizado, portanto, é fundamental para o desenvolvimento, visto que, para Vygotsky, “O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (1998, p. 117 e 118).

Partir do princípio de que o desenvolvimento mental humano é dado *a priori*, é passivo e independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana é não ver o homem como alguém que vai se construindo ao longo de sua história pessoal e social. Para Leontiev, “No decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolveram características mentais superiores” (2009, p. 91). Essas características, como fenômenos psicológicos, devem ser estudados como processos em permanente transformação, visto que o aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental constituinte do ser humano.

A concepção de homem da Psicologia Histórico-Cultural é que o mesmo é um ser ativo, social e histórico, sendo essa sua condição humana. Segundo Gesser (2006), esta perspectiva ontológica e epistemológica defende a ideia de que o sujeito é eminentemente social, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo social, histórico, cultural e afetivo-volitivo, apesar de ser desencadeado na materialidade do corpo. Nesta perspectiva, o sujeito

não é apenas o resultado do meio social, mas também tem a capacidade de, mediante a apropriação das experiências que tem ao longo do processo de constituição, transformar a realidade social, atribuindo significados ao processo cultural em que está inserido.

Entendemos ser possível estabelecer uma relação entre a proposta teórica de Vygotsky e a Pedagogia da Alternância, visto que Vygotsky (1998) defende a apropriação de uma compreensão do sujeito humano numa perspectiva emancipatória através do processo de mediação entre o sujeito e o conhecimento.

Para Rego, “Os postulados de Vygotsky parecem apontar a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes” (1987, p. 118).

Como já demonstramos ao longo deste trabalho, a Pedagogia da Alternância tem se proposto a ser esta escola no campo de Ji-Paraná e micro-região, principalmente no que concerne à participação dos atores sociais (estudantes, famílias, comunidades), a partir de uma proposta pedagógica em que a escola aparece como mediadora entre os sujeitos envolvidos e a cultura produzida e vista como necessária de ser apropriada.

Nessa perspectiva, se faz necessário investigar como os estudantes da escola se veem neste processo de busca da internalização (OLIVEIRA, 1998) dos conhecimentos que se encontram no mundo sócio-cultural fruto da ação humana ao longo da história da sociedade.

Fazer um estudo, uma análise da expressão dos mesmos é lançar um olhar dentro da escola em toda sua complexidade, pois, segundo Vygotsky (1998), a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. E a interação promovida pela alternância pode contribuir na constituição destes significados.

Podemos, portanto, a partir dos pressupostos de Vygotsky, enumerar como categoria de análise para este trabalho, além do sentido já explicitado o conceito de mediação, considerando que a escola, a família e a comunidade se colocam como instâncias mediadoras na formação dos estudantes da EFA-Itapirema. Para Vygotsky “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1998, p. 76).

Esse processo mediador, consubstanciado pelos instrumentos metodológicos específicos da pedagogia da escola poderá servir para que nos apropriemos da percepção dos estudantes sobre a pedagogia da escola, visto que, como afirma Vygotsky, “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (1998, p. 75). Dessa forma, o princípio de que os processos interpessoais através da mediação se transformarão em processos intrapessoais (VYGOTSKY, 1998) pode contribuir no atendimento dos objetivos propostos neste trabalho.

5 COTEJAMENTO²¹ ENTRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

A Pedagogia da Alternância como proposta para a agricultora e para o agricultor familiar nasce e se desenvolve a partir da necessidade destes, como uma educação popular que, tem como característica principal, a participação efetiva de todos os envolvidos: os jovens, as famílias, as comunidades, as educadoras e os educadores. Traz implícita em sua proposta a politização daqueles a quem o poder público relegou, através dos anos, uma educação que não levava em consideração as especificidades das mulheres e dos homens do campo. Os seus instrumentos metodológicos se instituem como ponte entre a família e a escola, promovendo a dialogicidade.

A primeira experiência com a Pedagogia da Alternância deu-se na França, na década de 1930, com o surgimento das Casas Familiares Rurais a partir de um processo de organização, de reflexão, de algumas organizações, movimentos e pessoas (QUEIROZ, 2006). É uma proposta educativa eminentemente ligada à agricultura familiar que tem uma semelhança muito grande com a proposta educativa criada por Paulo Freire no Brasil, no início da década de 1960.

Instituídas fora do sistema oficial de ensino, captaram e incorporaram o que havia de melhor nas teorias pedagógicas estruturadas e nas práticas educacionais sem que soubessem disso. Por exemplo: Claparède afirmou que a 'atividade é sempre suscitada por uma necessidade'. Nem Paulo Freire e nem os idealizadores da alternância conheciam, no início, este princípio. No entanto, poucos pedagogos o levaram tanto a sério, como Paulo Freire. A ALTERNÂNCIA foi ignorada na França. A CONSCIENTIZAÇÃO perseguida no Brasil. (MANFIO, 1999, p. 55, grifos do autor)

Paulo Freire rompeu com o paradigma histórico educacional vigente no Brasil desde o período colonial, criando uma proposta de educação popular de caráter democrático e libertador. Esta convicção pedagógica em prol dos descapitalizados deste país serve de inspiração para políticos e educadores em diversas partes do mundo, nas quais a população enfrenta uma opressão intelectual e econômica similar a vivida, na época, no Brasil.

A ação de Paulo Freire começa formalmente em 1961, tornando-se conhecida como “Método Paulo Freire”. Em 1962, desenvolveu seu primeiro projeto que o

²¹ De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004), cotejar significa confrontar, comparar, pôr em paralelo. Termo usado por Manfio (1999) no comparativo que faz entre Pedagogia da Alternância e os pressupostos teóricos de Paulo Freire.

lançou nacionalmente: em quarenta e cinco dias, alfabetizou 300 trabalhadores do campo. Isso levou o governo de João Goulart, afinado com as reformas de base, a apoiar o trabalho de Freire convidando-o a coordenar um grandioso programa de alfabetização de adultos. A ação se deu a partir da formação dos Círculos de Cultura.

O trabalho de Freire tinha como princípio a alfabetização com o objetivo de despertar os excluídos de anos de silêncio, tendo em vista torná-los agentes de mudança. Desta forma, no processo de humanização das mulheres e dos homens é necessário o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade em que estão inseridos, pois,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora. Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida. (FREIRE, 2005, p. 34)

Ninguém pode se libertar da condição de oprimido permanecendo passivo frente a sua realidade, frente aos objetos com os quais constrói suas experiências, mas a partir de uma postura atuante sobre seu contexto, com capacidade de olhar além da sua realidade imediata. Dessa forma, o aprender na escola se torna um princípio de investigação da realidade através da problematização, adentrando as causas profundas dos acontecimentos da realidade social e, por conhecê-las, as mulheres e os homens tendem a se comprometerem com esta realidade no sentido da mudança. Para que isso ocorra, Freire nos aponta uma condição fundamental: que nos saibamos influenciados pelos condicionantes genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. “Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*” (FREIRE, 1996, p. 19, grifos do autor).

Este reconhecimento está em se perceber como pessoa que se encontra no mundo com uma consciência ingênua, fatalista. Para Freire o grande desafio é:

[...] como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 2005, p. 34)

Essa força imobilista oriunda da ideologia fatalista dominante, acomodando os oprimidos a uma realidade injusta, é fruto dessa visão ingênua que mulheres e homens têm da realidade que faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Esta descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pela escola tradicional, com seus livros, cartilhas, atividades e avaliações que priorizam o conhecimento acadêmico formal, tornando os educandos observadores passivos, pois o objeto de estudo é deslocado da realidade, longe do contexto, da vida e da história pessoal, produzindo seres disciplinados, obedientes, reprodutores da mensagem que os aliena e oprime. Nesta educação segundo Freire (2005), o preponderante é narrar, sempre narrar.

A relação educador-educando nesta realidade educativa é magistrocêntrica, ou seja, não há diálogo que permita a criticidade e a libertação. A tônica desta relação é a transmissão de conteúdos que são fragmentos da realidade, portanto sem significados.

Na luta por um processo educativo dialógico, Freire (1996) afirma que, quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve a curiosidade epistemológica, condição indispensável para se alcançar o conhecimento pleno de qualquer objeto. Nesta perspectiva “Educador e educandos [...], co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la [a realidade] e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 64).

Pode se depreender da proposta de Paulo Freire que consciência e mundo se constituem numa realidade amalgamada que se estrutura a partir da ação-reflexão-ação, e neste processo dialético, a educação promove a conscientização, pois esta se impõe como orientadora de uma leitura de mundo, na qual pensar certo é fazer certo, não havendo pensar certo fora de uma prática testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-lo (FREIRE, 1996).

O processo de libertação dos oprimidos requer, portanto, uma pedagogia humanista e libertadora, que segundo Freire (2005) terá dois momentos distintos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de construção. (FREIRE, 2005, p. 41)

Neste processo de humanização, através de uma pedagogia dialógica vê-se que a formação do educador é fundamental, pois segundo Freire (1996), ensinar exige consciência do inacabamento. Não se pode ensinar ao educando se o educador acha que a realidade em que vive é inerte, fruto de determinismos. Esta nova prática formadora é de natureza eminentemente ética (FREIRE, 1996). Isso implica acreditar que se possa reverter anos de imobilismo, fruto de uma consciência alienada propiciada por uma educação violenta, inibidora do pensar.

Essa postura do oprimido de se atribuir ao destino, a Deus e a sua condição de explorado é muito visível na cultura camponesa.

Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo a camponesa, quase imersa na natureza, encontra o sofrimento, produto da exploração em que está a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”. (FREIRE, 2005, p. 55)

Esta é uma prática onde a educação não tem nenhum efeito político no sentido da mudança, pois esta se torna um ato de apenas depositar os conhecimentos produzidos ao longo da história da sociedade, sendo os educandos os depositários e o educador o depositante. Nesta visão bancária da educação o saber é apenas uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2005). Esta é uma antinomia que impede o desvelamento da realidade, pois não se reflete a realidade opressora. E para Freire (2005, p. 77) “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita aos homens. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

A educação, como prática de liberdade proposta por Freire implica a negação do homem abstrato, inerte, desligado do mundo. Nega-se o diálogo que para Freire (2005) é uma exigência existencial.

A busca desta existência, da realidade sócio-cultural do homem se dá num processo educativo investigador. A busca da realidade como objeto de análise por parte da escola envolve a investigação do próprio pensar do povo (FREIRE, 2005). Este pensar não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre se referindo à realidade vivida (FREIRE, 1987).

Educação e problematização é tarefa do educador dialógico, que tem a realidade do educando como ponto de partida. Nesta perspectiva, tanto a proposta de Paulo Freire, como a Pedagogia da Alternância identificam o educando como

sujeito da aprendizagem, portador de um conhecimento, de uma aprendizagem que ocorre a partir das experiências, do diálogo, da leitura do mundo, enfim, de um sujeito partícipe de uma educação como ato político que sonha com um mundo novo humanizado construído na relação com o seu meio sócio-cultural.

O Professor Antônio João Mânfi²² (1999) estabelece um paralelo entre o legado de Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Vamos reproduzir aqui, o que Mânfi (1999) chama de cotejamento entre a Conscientização e a Pedagogia da Alternância. A palavra Conscientização, segundo o autor, foi criada pelo filósofo Álvaro Vieira Pinto, mas foi apropriada por Freire que a incorporou ao pensamento pedagógico e fez dela seu bísturi.

- 1- Ambas as formulações e experiências nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade. Ambas floresceram dentro do contexto de intensa mobilização popular.
No Brasil, à época das reformas de base, na crise do modelo desenvolvimentista.
Na França, impulsionados pelo movimento de Sillon.
- 2- Ambas apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu meio ambiente.
Paulo Freire dirige-se ao homem-massa, oprimido, de consciência ingênua, bestializado pela opressão colonial.
A Pedagogia da Alternância se dirige ao jovem agricultor e sua família e à micro-organização cooperativa de famílias que também se sentiam excluídas da escola oficial francesa.
- 3- Ambas perseguem a utopia de vida melhor e futuro novo, contra as fórmulas prontas da burocracia.
Paulo Freire insiste em transitar de uma situação de opressão para a de democracia e participação.
A Alternância consagra o “l’avenir” (expectativa de futuro).
- 4- Ambas se inspiram na ética cristã e se apóiam em autores comuns, com destaque para Emmanuel Mounier. Sua ideia central é o personalismo.
- 5- Ambas demandam máxima competência e dedicação de seus interlocutores (adultos analfabetos e jovens agricultores).
Paulo Freire – Competência política.
Alternância – Ênfase na competência profissional.
- 6- Ambas afirmam que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente. A base epistemológica é o aprender fazendo e o pensar agindo. O prático, o teórico e o experimental se articulam e se imbricam. O círculo de cultura, para Paulo Freire e o internato para o CEFFA são ambientes de sistematização e de teorização.
- 7- Em ambas, o compromisso é com a mudança e a transformação da realidade, originando a vivência da ética do compromisso, mais do que devotamento ideológico ou domínio teórico.
- 8- Ambas partem do contexto existencial dos alunos, respeitando seus saberes originais, enfatizando a curiosidade inata, a capacidade de perguntar, investigar e de comunicar-se.

²² Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – RS e do Instituto Paulo Freire em Curitiba – PR.

- 9- Ênfase no diálogo. Pedagogia centrada na amorização e crença na capacidade de aprender dos adultos e dos jovens.
- 10- Ambas fazem da aula Círculo de Cultura e lócus de comunicação daquilo que se aprende fazendo.
- 11- Ambas apontam para a necessidade de organização e auto-gestão responsável, com destaque para o projeto de descoberta e desenvolvimento pessoal.
- 12- Ambas fazem da educação processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Todos se educam juntos, mediatizados pelo mundo.
Paulo Freire, no Círculo da Cultura, trabalha com os temas do cotidiano do educando.
Na Casa Familiar Rural ou Escola Família Agrícola procura-se construir respostas às perguntas originadas no âmbito da prática, em família.
- 13- Ambas originam novo ator social – a pessoa responsável e comprometida com a mudança do meio. A transformação dos sujeitos acontece de modo rápido, pois não há dois tempos, um de aprender e outro de praticar, pois se estuda a própria ação e os seus resultados num continuum processual.
- 14- Em ambos os casos – Conscientização e Alternância – não há receitas prontas a seguir, mas busca constante, pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado. Não se pensa pensamentos e em regras sem que estejam imbricados na realidade.
Em Paulo Freire não há professores transmissores de saber. Isso ocorre na Escola Bancária.
Na Alternância há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família. (MÂNPIO, 1999, p. 52-54)

Vê-se que a proposta de educação libertadora de Freire e os princípios filosóficos da Alternância partem do princípio de que “O povo [...] enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora” (FREIRE, 2005, p. 213). Dessa forma, acreditamos que a verdadeira mudança na vida dos oprimidos se dará a partir do momento que tivermos consciência de que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão de homens como seres “vazios” a que o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens de “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 77)

Esta educação problematizadora gestada no seio da prática dos seus sujeitos deve ter como marca o princípio do diálogo, a participação crítica no sentido de apropriação de conhecimentos significativos capazes de permitir o desenvolvimento de habilidades e competências técnica e política de comprometimento e de capacidade de enfrentamento dos problemas postos pela realidade social. A primazia desta proposta estará ancorada na conjugação de elementos que envolvam teoria e prática, reflexão e ação a partir da constituição de uma proposta curricular baseada na realidade vivenciada por toda a comunidade escolar. Este espaço de

reflexão, criação e divisão de responsabilidades será constituinte de um novo ser humano consciente de sua presença no mundo como ser inacabado, portanto em busca de sua humanização.

6 O SENTIDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA OS ESTUDANTES DA EFA-ITAPIREMA

6.1 A Pesquisa

A escola alvo desta pesquisa tem uma estrutura administrativa e pedagógica construída e avaliada positivamente como instituição formadora de adolescentes do campo; sob a ótica dos adultos, a mesma pratica uma pedagogia apropriada à juventude camponesa da região, como afirma Begnami “[...] O currículo baseado em temas geradores, a partir da realidade dos educandos imprime um diferencial que torna a EFA uma escola interessante, mais atraente e comprometida com a vida dos alunos” (2002, p. 109).

Mas como os jovens veem esta instituição na qual ingressam? Como percebem o processo formativo que “os prepara para o mundo adulto”?

Para investigar o sentido atribuído pelos estudantes da EFA-Itapirema à escola em sua formação, utilizamos a abordagem qualitativa, pois, como afirmam Ludke e André, nestes estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes” (1986, p. 12).

Deste modo, adotamos a perspectiva de Flick, quando afirma que “A pesquisa qualitativa torna-se um processo contínuo de versões da realidade” (2009, p. 27) e de Minayo que parte do princípio de que “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores [...]” (2008, p. 57).

A percepção dos diferentes aspectos da vida de um grupo requer o entendimento de que não é possível quantificarmos aspectos subjetivos que vão sendo construídos na interação promovida pela prática cotidiana na qual os sujeitos estão inseridos.

6.1.1 Objetivos

Apesar de a Pedagogia da Alternância procurar envolver completamente a família na sua proposta educativa, com vimos nos trabalhos produzidos em nível de Pós-Graduação, os principais sujeitos, que são os educandos, não têm sido notados dentro dos CEFFAs.

Nesta perspectiva, foram definidos como objetivos deste trabalho investigar, a partir da percepção dos estudantes da Escola Família Agrícola Itapirema, o sentido do processo formativo vivenciado por eles na escola; como os estudantes percebem os instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância na prática educativa em que estão inseridos; o valor atribuído à convivência neste processo formativo, considerando as relações estabelecidas entre eles; identificação das perspectivas profissionais dos estudantes criadas a partir da prática pedagógica da escola, analisando como estes percebem a própria relação com os monitores no processo de ensino e aprendizagem.

6.1.2 Campo

A opção pela EFA-Itapirema neste trabalho se deu em função, como já foi descrito, de ser um dos CEFFAs filiados à AEFARO e adotar uma pedagogia que procura, através dos seus instrumentos metodológicos, fomentar a relação triádica: ação-reflexão-ação em seu processo formativo.

Segundo Gimonet (2007) O CEFFA em Pedagogia da Alternância representa bem mais do que um lugar-escola. Ele é um espaço-tempo de encruzilhadas e de encontros, de trocas e de confrontos, de análise e de síntese, de organização e de regulação dos processos da alternância, mas, também, de personalização e de socialização dos estudantes e de suas famílias.

A EFA-Itapirema foi criada em 1991, com o objetivo de proporcionar Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries, atualmente, 6º a 9º ano, para filhos de agricultores da região. Está situada a 11 km de Ji-Paraná, na Linha 04, Km 09, saída para Porto Velho.

A partir de 2002, adotou a modalidade de Ensino Médio integrado com Educacional Profissional Técnico em Agropecuária. Atualmente, conta com 205 estudantes, distribuídos de 1º ao 4º ano: jovens que procuram na escola uma resposta para questões do seu cotidiano, objetivo que, segundo J. A. Valadão, a escola procura ajudá-los a alcançar: “a EFA objetiva preparar o jovem agricultor para participar conscientemente e com preparação técnica conveniente do desenvolvimento do meio rural” (2009, p. 58).

6.1.3 Procedimentos

Esta pesquisa tem inspiração na etnografia²³, mais especificamente na etnografia da prática escolar, pois conforme André (2000), uma das principais características deste tipo de pesquisa “É a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 2000, p. 29). Segundo a autora

Por meio de técnicas etnográficas [...] é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2000, p. 41)

Em relação à Escola, em abril, foi apresentada à direção a solicitação para a realização da pesquisa. A mesma foi feita de forma escrita, esclarecendo todos os objetivos e estratégias que seriam adotadas tendo em vista que, conforme Flick, “o consentimento deve ser dado por alguém que esteja qualificado para fazê-lo” (2009, p. 55).

Aos participantes da pesquisa foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando o teor da pesquisa, seus procedimentos e o tempo que seria exigido, bem como o sigilo dos registros, pois, de acordo com Nunes, “nenhuma pesquisa se justifica se trazer prejuízo a seus participantes” (2007, p. 89).

Como alguns dos participantes poderiam ser menores de idade, na Assembleia Geral Ordinária da APEFAIJIP, de junho deste ano, convocou-se as famílias dos participantes da pesquisa, para a apresentação do TCLE, partindo da premissa de que, de acordo com Ramos, Junqueira, Puplaksis, “o pesquisador precisa assumir uma postura de respeito à dignidade do sujeito da pesquisa como pessoa, e respeitar sua identidade, sua totalidade” (2008, p. 196).

Para garantir o anonimato dos participantes na pesquisa, foi pertinente a sugestão de Creswell, quando afirma que, “na pesquisa qualitativa, os

²³ Informação oral obtida na Palestra em função do mestrado, ministrada por Ruth Mercado em Porto Velho, no Teatro Banzeiro, dia 12 de março de 2010, com o título “Formação de educadores: A experiência mexicana”. De acordo com a referida autora, as pesquisas que demandam um tempo inferior a seis meses de trabalho de campo não deveriam se denominar de etnográficas em função do curto tempo; podem se denominar pesquisas de inspiração etnográfica, pois um dos critérios para o uso da abordagem etnográfica nas pesquisas, segundo Firestone e Dawson (1981), citados por Ludke e André (1986) é que o trabalho de campo dure pelo menos um ano escolar.

investigadores usam apelidos ou pseudônimos para pessoas e locais, a fim de proteger identidades” (2007, p. 80).

6.1.4 População estudada

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes da escola, mais especificamente aqueles que estavam cursando em 2010 o 4º ano, por entender que já vivenciaram um número de situações sócio-educativas que lhes tenha possibilitado um entendimento maior sobre o processo formativo o qual vivenciaram no espaço-tempo propiciado pela alternância, pois “a Pedagogia da Alternância adotada pela EFA é um processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços diferenciados e alternados (J. A. VALADÃO, 2009, p. 12).

Os estudantes pesquisados são jovens: 17 (dezessete) rapazes e 12 (doze) moças, com idades entre 15 e 19 anos, filhos de agricultores familiares, cujas propriedades, na grande maioria, têm entre 20 e 40 alqueires de terra. Esses agricultores trabalham com produção de café e com a pequena pecuária na produção de leite que, entregue aos laticínios, torna-se a principal fonte de renda para a sobrevivência da família.

6.1.5 Instrumentos para coletas de dados

O *corpus* fundamental desta pesquisa são os Cadernos da Alternância, instrumento metodológico em que aparece o discurso dos estudantes. Entendemos que, dentre os instrumentos metodológicos específicos da alternância adotados pela escola, este seja o que permite em sua plenitude através da escrita, em quatro momentos distintos, o sentido que a escola tem para os estudantes inseridos em seu tempo-espaço educativo.

Para tanto, analisamos os CA de 2009; que foram, portanto, escritos quando os estudantes que foram pesquisados cursavam o 3º ano.

De acordo com Ramos, Junqueira, Puplaksis,

Como nas pesquisas qualitativas os dados coletados não são transformados em números para serem analisados estatisticamente, a composição da amostra dessas pesquisas é bem diferente. O que se busca é a descrição dos fenômenos, sua compreensão ou sua interpretação. Dessa forma, grande parte dos estudos qualitativos apresenta número reduzido de participantes. (2008, p. 195)

Para o que propomos a fazer, tínhamos como objeto de análise quatro momentos no CA que consideramos pertinente: quando os estudantes no início do ano (2009) descrevem “Quais suas expectativas e perspectivas para este ano na EFA?” E no final de cada bimestre²⁴ as “Considerações do(a) educando(a)”.

Deste modo, entendemos que os dados contidos nos CA foram suficientes para nos possibilitar as discussões que escolhemos realizar e que nos deram os dados de que necessitávamos para investigarmos o sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os jovens inseridos em seu processo de formação.

Em relação aos silenciamentos, principalmente, visitamos a escola e, de maneira informal, perguntamos aos estudantes as razões de não terem escrito, em certos momentos, no Caderno. Essa busca nos possibilitou apropriarmo-nos do discurso daqueles que optaram por não registrar suas impressões, mas que ao não escreverem também produziram sentidos.

6.1.6 Procedimentos para análise de dados

Os dados coletados no CA foram analisados sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD) a partir dos pressupostos teóricos de Brandão, Gabler, Maingueneau e principalmente Orlandi, que parte do princípio de que “a Análise do Discurso assume a posição de que se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema: o discurso” (1996, p. 12).

A análise do CA a partir da AD é pertinente neste trabalho, visto que, quanto à natureza da linguagem, a AD interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas, como textos imagem, som, letra etc. Isso nos permitiu compreender o processo de construção dos sentidos veiculados nos discursos dos estudantes a partir da escrita, pois, segundo Orlandi, “Como o texto é um espaço, mas um espaço simbólico, não é fechado em si mesmo: tem relação com o contexto e com os outros textos” (1996, p. 160).

Visando ultrapassar a descrição contida nos dados coletados buscamos estabelecer como dizem Ludke e André “conexões que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (1986, p.49). Procuramos fazer isso, sob a perspectiva da Pedagogia Libertadora de Freire e da psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, a partir do momento que concebemos a escola como um lugar de

²⁴ Faremos a análise dos três primeiros bimestres, por entender que é nestes bimestres que se define o desempenho do estudante durante o ano letivo.

experiência social, capaz de permitir aflorar as identidades plurais, constituídas e constituintes de uma nova relação homem e mulher, estudantes, num processo interativo, capazes de atribuir significados à sua formação na escola, fruto de experiências vividas tanto na escola como na família e na comunidade, como afirma Oliveira;

O aprendizado, [...] é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. (1998, p. 79)

Sabe-se que estes aportes metodológicos não deram resposta definitiva ao problema proposto, mas pautou-se pela aproximação constante da realidade, tendo em vista a consistência dos resultados para que novas pesquisas possam como afirma Minayo “[...] avançar o conhecimento do ponto de vista teórico ou de forma de abordagem” (2008, p. 374). De qualquer, forma o trabalho alcançou o seu objetivo de avançar no constructo teórico de uma educação mais apropriada à realidade das famílias camponesas.

Para buscar o sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os estudantes da EFA-Itapirema, a partir da análise das escritas nos Cadernos da Alternância, tínhamos como intenção inicial utilizar os 37 Cadernos da turma do 4º ano de 2010. Em conversa com a turma em março de 2010, todas e todos se prontificaram a trazer de suas casas os Cadernos de 2009, pois estes seriam o objeto de análise como já dissemos na Introdução deste trabalho e no Referencial Metodológico. A cada sessão familiar em que os estudantes voltavam para a escola, íamos ao seu encontro para recolher os Cadernos faltantes. Depois de três sessões familiares em que a solicitação se repetiu, acabamos desistindo, pois eles afirmavam que tinham muitas tarefas escolares e atribuições na propriedade familiar e que, quando preparavam o material escolar e as roupas para a sessão escolar, acabavam esquecendo o Caderno, pois não precisavam mais dele.

Conhecemos e compreendemos as dificuldades para os estudantes se deslocarem de suas propriedades até a escola, pois são provenientes de municípios com estradas péssimas, faltam ônibus e muitas famílias não possuem um meio de locomoção motorizado. Como a adesão à pesquisa é voluntária, decidimos não continuar insistindo, mesmo porque entendemos que os 29 Cadernos que temos nos permitirão fazer a análise da escrita dos estudantes, sobre o sentido que a

Pedagogia da Alternância tem para os mesmos. A falta de oito Cadernos, em relação ao propósito inicial não inviabilizou a pesquisa.

6.2 A estruturação de um caminho na busca de sentidos

Visando atingir os objetivos propostos para esta pesquisa, optamos por estruturar este capítulo da seguinte forma: para cada categoria eleita que contribua no entendimento do sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os estudantes da EFA-Itapirema, apresentaremos excertos extraídos dos Cadernos²⁵, - que serão enumerados de 1 a 29 (Ex. CA1, CA2...), guardando, assim, sigilo quanto à identificação do estudante - de modo a se constituírem como elementos materiais passíveis de serem analisados a partir da Análise do Discurso, que considera que a linguagem não é transparente, ela não só revela como também oculta, como afirma Orlandi (1999). E que “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 1999, p.20).

Optamos por não criar um capítulo teórico sobre a Análise do Discurso como instrumento metodológico para a análise dos dados, mas a análise que faremos dos Cadernos estará instrumentalizada pelas contribuições de Brandão (1995), Maingueneau (1993), Orlandi (1993, 1999, 2001) e Gabler (2001) a partir do pressuposto de que, para a Análise do Discurso, “[...] o centro da relação não está nem no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro. E o espaço dessa interação é o texto” (BRANDÃO, 1995, p, 62, grifos da autora).

Na EFA-Itapirema, a interação entre os estudantes é facilitada pela adoção do regime de semi-internato. A socialização dos textos propiciada pelo contato diário nos trabalhos em grupos e pelo trabalho interdisciplinar concebido a partir das sínteses dos Planos de Estudo, permite que a relação estabelecida na escola produza um discurso a partir de situações em que se produz o dizer (ORLANDI, 1999). Desta forma, o contexto que envolve a construção destes discursos certamente ditará as regras do jogo de sua construção, como afirma Gabler (2001).

²⁵ Para compreensão do sentido que a Pedagogia da Alternância tem para seus estudantes procuraremos manter a escrita tal como ela se apresenta nos Cadernos, pois [...] “para a análise do discurso, o que interessa não é a organização lingüística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo” (ORLANDI, 1999, p. 69).

Nesta perspectiva, a fala dos estudantes da escola será considerada a partir do entendimento de que

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. [...] Seu estudo não está desvinculado de suas condições de produção. (BRANDÃO, 1995, p. 12)

A linguagem como mediação necessária entre os estudantes da escola e entre estes e as monitoras e monitores está embebida de sentidos. O discurso que se produz a partir dos envolvidos com a proposta pedagógica da escola determina o que pode ou não ser dito em cada momento. Os sentidos produzidos são determinados pela forma como os discursos afetam cada um no processo de formação, como poderemos observar na análise dos Cadernos.

6.3 Os instrumentos metodológicos específicos da Pedagogia da Alternância no discurso dos estudantes da EFA-Itapirema

No discurso dos estudantes, os instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância adotados pela EFA-Itapirema aparecem em sua grande maioria representados pelo Estágio, instrumento que permite aos estudantes conhecer outras realidades sócio-profissionais. O estágio na escola se sustenta dentro de objetivos, espaços, tempos, papéis e funções sócio-educativas, na formação dos jovens do campo.

Este instrumento auxilia na definição profissional do estudante.

“... almejo como objetivo principal fazer meus (projetos) digo, estágios o mais rápido possível...” (CA17).

“Fazer e apresentar quatro estágios” (CA23).

“Realizar os estágios com sucesso” (CA26).

Observa-se, que além da intenção durante o ano, do estudante realizar os estágios que estão previstos no plano de formação da escola²⁶, há o desejo de que estes sejam satisfatórios e que não lhe ocorre fracassar. Muito mais do que realizar os estágios, realizá-los com sucesso. Este princípio torna-se ao nosso entender

²⁶ Até o final do Curso de nível Médio e Técnico em Agropecuária na EFA-Itapirema o estudante para ser aprovado deverá ter realizado três estágios de 80h. cada: Módulo Produção Animal; Módulo Produção Vegetal; Estágio Familiar e um estágio Social de 40h.. Os estágios de 80h. são feitos em duas etapas de 40h. cada. Os alunos contam, portanto que devem realizar sete estágios.

extremamente importante, pois poderá ser estendido a outros aspectos da formação do indivíduo.

O estágio aparece de forma recorrente nos Cadernos:

“... cumprir os estágios da grade escolar...” (CA2).

Nesta fala, percebe-se a obrigatoriedade do estágio como um dos elementos do Plano de Formação da escola. O educando realiza o estágio tendo em vista concluir o curso, ou seja, não discute, não questiona a importância. Sabe que todos devem cumprir e se propõe a fazer isto.

“... desenvolver os estágios que puder com empenho, para que o ano seja aproveitado da melhor forma” (CA11).

A partir desta fala, o estudante demonstra ter consciência de que os estágios são instrumentos importantes na sua formação, por isso, o propósito de se empenhar na realização dos mesmos, para que a aprendizagem que obtiver durante o ano possa ser aproveitada de forma plena.

“... realizar pelo menos três estágios este ano” (CA3).

“Realizar os estágios familiares e pelo menos um animal” (CA10).

“Fazer os estágios” (CA18).

“Fazer e apresentar quatro estágios” (CA23).

“Ainda não realizei o estágio, mas pretendo realizar nesta sessão familiar” (CA28).

Nota-se a partir dos discursos acima, que o estudante faz a conta e sabe que faltam dois anos para terminar o Curso, visto que esta fala aparece nas expectativas do mesmo para 2009. Sabe que deve realizar como vimos anteriormente, sete estágios, perfazendo uma carga horária mínima de 280 horas. Sabe também que pode ser reprovado em algum estágio e que isso atrasaria todo o cronograma que a escola tem para que os estudantes cumpram suas obrigações escolares.

Orlandi (1999, p. 12), chama a atenção que “Entre o Homem e a Instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível”.

Desta forma, a realização do estágio implica em três momentos desafiadores para o estudante: em primeiro lugar, ter um projeto aprovado pelo monitor orientador de estágios; segundo, ser aprovado pelo Mestre de Estágio, pessoa encarregada de acompanhar o estudante durante o período em que o mesmo está estagiando,

enviando para a escola uma avaliação deste período; terceiro, ser aprovado na apresentação do estágio para uma banca formada por dois ou três docentes da escola.

Este desafio que os estudantes da escola têm frente aos estágios pode ser a explicação para a recorrência com que aparece nos Cadernos.

No discurso de uma aluna conforme transcrito abaixo (CA12), a escola aparece como democrática e seus estudantes têm clareza dos propósitos pedagógicos da instituição e demonstram saber que a escola, talvez diferente de outras instituições, favorece ao estudante se instrumentalizar de conhecimentos técnicos e que esta apropriação vai depender de cada um.

“Sabemos que a Escola Família Agrícola favorece conhecimentos técnicos a todos(as) aluno(as)” (CA12).

Vê-se ainda, a preocupação com uma linguagem não sexista, procurando dizer que a escola atende alunas e alunos.

Para Maingueneau (1993, p. 45) “Na realidade, do ponto de vista da Análise do Discurso, esses efeitos são impostos, não pelo sujeito, mas pela formação discursiva²⁷”. Assim, pela relação estabelecida entre a família e a escola, o estudante assume que a escola é importante, pois na fala da família aparece a cobrança para que se aplique aos estudos tendo em vista obter êxito, como na fala de um pai no Caderno da Alternância²⁸ *“Fez tarefas escolares e um projeto de estágio, espero que ele não nos decepcione em seus estudos” CA15).*

Dentre os vários aspectos que diferenciam a escola que adota a alternância de outras instituições de ensino está o fato de que, durante a sessão escolar, é escolhido pelo Coordenador Pedagógico um estudante para ser a coordenadora ou o coordenador da sessão, com a responsabilidade de acompanhar a limpeza feita

²⁷ Para a Análise do Discurso, Formação Discursiva é definida como “conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas ‘regras de formação’”. A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina ‘o que pode e deve ser dito’ a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentidos” (BRANDÃO, 1995, p. 90).

²⁸ Como foi mencionado no Capítulo 3 quando descrevíamos sobre os instrumentos metodológicos, o Caderno da Alternância além da escrita dos estudantes permite que a família descreva sobre o desempenho da filha ou do filho quando estão em sessão familiar registrando expectativas, avanços, dificuldades. Na escola as monitoras e os monitores também descvem suas impressões sobre os estudantes que tutoram, estabelecendo assim um diálogo com a família e um controle sobre o desempenho escolar dos estudantes da escola.

pelos estudantes²⁹, coordenar a distribuição das mesas na hora das refeições, cuidar para que se cumpram os horários, fechar a escola à noite ao encerrar as atividades, dentre outros.

“Fui coordenador da sessão. Foi uma experiência nova para mim, eu nunca tinha feito algo relacionado à coordenação, mas foi muito bom, pois adquiri responsabilidade” (CA19).

Parece haver um consenso na escola por parte das monitoras e dos monitores e entre os estudantes de que a escolha do coordenador da sessão se dá dentre aquelas e aqueles que têm demonstrado, durante a vida escolar que têm responsabilidade, ou seja, que cumpre o que está pré-determinado e/ou atende a expectativa da escola, realizando todas as atividades inerentes aos instrumentos metodológicos tanto dentro quanto fora da escola, e atende a expectativa da família, obedecendo às normas disciplinares e tendo êxito nas avaliações quantitativas e qualitativas, como se observa na fala de uma monitora *“[...] Tem sido humilde, responsável, dedicado aos estudos, bom coordenador da sessão. Por isso, ficou com uma boa nota” (CA19)*

Os estudantes da escola veem a necessidade de realizarem bem o que foi planejado para determinada etapa formativa, tendo nos instrumentos metodológicos específicos da alternância um meio para que isso ocorra. Este valor atribuído pelos estudantes da escola aos seus instrumentos metodológicos está expresso na fala de uma aluna a quem foi oportunizado fazer uma viagem de estudo em um CEFFAs de outro Estado:

“Para mim, ouvir como são aplicados os instrumentos da Pedagogia da Alternância em outra realidade e em escolas de ensino formal foi muito importante, pois proporcionou uma reflexão sobre nossas práticas, vantagens e desvantagens e novas idéias” (CA2).

O conhecimento advindo da aplicabilidade dos instrumentos da escola não é visto pelos estudantes como algo penoso, artificial, entediante, no qual haja sofrimento na sua busca, e que normalmente só termina quando deixam a escola de posse de um diploma. Não podemos esquecer que a aluna fala de um lugar em que

²⁹ A EFA-Itapirema, assim como todos os CEFFAs de Rondônia, não tem funcionários para a limpeza da escola. Os estudantes são distribuídos em forma de rodízio e fazem toda a limpeza: salas de aula, dormitórios, cozinha, secretaria, biblioteca, varandas, banheiros, etc.; cuidam ainda dos animais: porcos, galinhas, carneiros; cuidam do pomar, da horta, das plantas medicinais. Enfim, o estudante da EFA-Itapirema faz na escola o que faz na sua casa, na sua família.

a grande maioria dos estudantes não teve acesso, por isso, concordamos com Orlandi (1999, p. 58) quando afirma que “As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

“... presenciei um prazeroso e gracioso conhecimento proporcionado por jovens rurais e de agricultores familiares que conheci em uma intensa viagem pelo Pernambuco” (CA2).

Deste modo, os instrumentos metodológicos da alternância, efetivados na prática pela EFA-Itapirema, têm se colocado como extremamente relevantes na formação de um estudante com capacidade de analisar a sua realidade, de se constituir como sujeito que atribui um sentido a sua vida escolar, tendo presente que, para a Análise do Discurso, o sentido é algo que é produzido historicamente pelo uso (BRANDÃO, 1995). Dessa forma, existem sentidos produzidos na escola, que são determinados pela formação discursiva, ou seja, há uma linguagem ideologicamente constituída tendo em vista as finalidades da escola como instituição formativa de jovens camponeses.

Dentro desse contexto formativo proporcionado pela alternância, há espaço para os estudantes avaliarem em processo os seus conhecimentos.

“Fiquei muito contente, pois me superei em vários sentidos. Alcancei o apogeu na qualitativa” (CA7).

Como já dissemos no Capítulo três deste trabalho, a avaliação qualitativa representa 40% da avaliação do estudante e está relacionada aos instrumentos metodológicos da alternância, sendo o resultado expresso a partir envolvimento do estudante com a proposta pedagógica da escola e na discussão com a sua tutora ou seu tutor.

Este valor dado à nota qualitativa não é importante apenas para os estudantes; as monitoras e monitores veem a mesma como sinônimo de compromisso com a escola e com o conhecimento administrado pela mesma, como vemos na fala de um monitor tutor de uma aluna que obteve a nota máxima na qualitativa *“A nota é um prêmio ao seu esforço e estímulo no sentido de continuar nessa busca constante de superação de seus limites” (CA2).*

As famílias mantêm um controle do desempenho do estudante através da nota qualitativa. Boa qualitativa, bom comportamento, bom desempenho na escola,

como podemos observar a partir da fala de um pai, *“Espero que ela melhore cada vez mais nas notas qualitativas obtendo a nota máxima”* (CA4).

Esse processo avaliativo participativo permite ao estudante questionar os próprios instrumentos metodológicos adotados pela escola se colocando como sujeito partícipe do processo educativo em que está inserido. Este princípio democrático permite ao estudante apresentar sugestões.

“Na escola observei que o PE poderia ser melhor trabalhado. [...] de maneira geral a observação dos Planos de Estudos poderiam melhorar em conteúdo (palestra, viagem de estudo e outros)” (CA13).

Uma questão que acreditamos mereça ser observada é que esta polarização sobre a nota qualitativa não significa que ela tenha um estatuto de ser capaz de mensurar tudo o que acontece na aprendizagem dos estudantes. Para a Análise do Discurso *“A heterogeneidade enunciativa não está ligada unicamente a sujeitos diversos em um mesmo enunciado; ela também pode resultar da construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio discurso”* (MAINGUENEAU, 1993, p. 93, grifos do autor).

Há, portanto, o interesse de cada um dos envolvidos neste processo formativo: o estudante que precisa corresponder às expectativas da família e da escola; as famílias que se comprometeram a acompanhar passo a passo o estudante na escola; a escola, através do corpo docente, que procura através do seu Plano de Formação a aplicabilidade de uma pedagogia que venha ao encontro das necessidades das famílias camponesas da região.

“Espero contar com o apoio da minha família e dos que apostarem que eu me esforçarei o máximo para superar os anos anteriores e atingir metas que possibilitarão meu crescimento” (CA11).

A partir do discurso dos estudantes da escola e das próprias famílias os instrumentos metodológicos aqui representados são buscados como metas atingíveis e importantes que os levarão à inserção social e profissional, como se observa na fala de uma família sobre o Plano de Estudo (PE) que, como já dissemos, é um dos principais instrumentos metodológicos da alternância, *“O PE Comércio nos ajudou a compreender a solução para adquirir melhor preço na hora da venda e da compra”* (CA21). Ou na fala desta outra família *“O PE Crédito Rural foi um dos melhores que a família respondeu, pois a mesma já teve problemas em relação a este tema”* (CA22).

Muitas famílias não veem os instrumentos metodológicos como algo penoso aos quais as mesmas respondem por obrigatoriedade, mas como algo que lhes possibilita se educarem ao educar as filhas ou os filhos “*Respondemos ao PE e achamos muito bom este PE*” (CA20).

As respostas dadas pelas famílias nas resoluções dos problemas apresentados pelos instrumentos da escola ocorrem em função do envolvimento propiciado pela alternância. Nesta perspectiva, vê-se que a linguagem exige um trabalho simbólico e que, na busca de interpretação, devem ser levadas em consideração suas condições de produção, os sujeitos e contextos situados em determinado lugar social, histórico e cultural que condicionam o que pode e deve ser dito, quem diz, para quem diz, como diz e aonde diz (ORLANDI, 1999). Acreditamos que muitas das falas das famílias se dão em função desta posição que ocupam como co-formadores dos filhos no processo de escolarização formal: família-escola; escola família.

Vê-se que a escola tem buscado garantir que os instrumentos metodológicos que caracterizam a sua proposta sejam formadores de jovens com capacidade científica e técnica para contribuir com o desenvolvimento desta região, mas não podemos deixar de apontar as dificuldades que a escola tem na aplicabilidade destes instrumentos.

Acreditamos que, até mesmo em função da dinâmica da escola, esta não tem avaliado, com o devido cuidado, o alcance destes instrumentos e nem percebido o quanto os mesmos podem ainda contribuir no processo formativo dos estudantes. Voltar o olhar para a própria prática é uma necessidade, tendo em vista a percepção de que os acertos e erros são constitutivos deste processo educativo que carrega em seu bojo a bandeira da democracia, fundamentando todo o trabalho no diálogo e na avaliação constante.

6.4 O valor atribuído à convivência pelos estudantes da EFA-Itapirema

Talvez um dos maiores desafios encontrados pelas estudantes que adentram os CEFFAs e, mais particularmente, a EFA-Itapirema, seja a convivência diária com colegas e monitoras e monitores, pois, em um ambiente relativamente pequeno, eles convivem diariamente em torno de 120 pessoas (estudantes, monitoras, monitores, equipe administrativa e de apoio, visitas de familiares, dentre outros). Em um

dormitório, pernoitam em torno de 13 estudantes. Isto significa abrir mão de toda privacidade em detrimento do grupo. Acreditamos que seja por isso, que os estudantes da EFA-Itapirema atribuem um valor tão intenso à convivência no processo formativo em que estão inseridos.

Para fazermos uma análise ao valor atribuído pelos estudantes da escola à convivência nos prenderemos com mais intensidade na escrita feita no início do ano, quando descrevem suas expectativas para 2009, pois em 15 dos 29 Cadernos analisados, encontramos menções feitas à convivência. Isso parece demonstrar a preocupação em estar bem com todos, sendo este princípio importante no desempenho escolar ao longo do ano.

Dissemos parece, pois o que temos é a materialidade do que está posto no Caderno. A Análise do Discurso, segundo Orlandi (1999) não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. Dessa forma, ao afirmar a importância atribuída à convivência pelos estudantes da escola, temos claro que “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes” (ORLANDI, 1999, p. 60).

A linguagem está nesta confluência entre a ideologia e o que ocorre no cotidiano da escola sem que os estudantes se deem conta de como se constituem seus discursos. “A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber” (ORLANDI, 1999, p. 59). Por isso, a importância dada a convivência pode se dar pelo fato de que a mesma se imponha como condição primeira para que se alcance todos os outros objetivos propostos pelo estudante, mesmo que isto não esteja escrito, ou não seja dito.

“Melhorar sempre. Esse é o objetivo maior dos alunos desta escola” (CA12).

A escola ocupa um lugar especial para o crescimento do estudante. Talvez as outras instituições pelas quais este tenha passado não lhe permitiu perceber quais eram os seus objetivos. A EFA-Itapirema possui para o estudante um objetivo claro: que este possa *melhorar sempre*. Esse caráter processual do processo educativo da escola requer que haja, entre todos, uma convivência se não harmoniosa, pelo menos que não atrapalhe o desenvolvimento das atividades educativas.

A recorrência com que aparecem elementos relativos à convivência mostra que os estudantes da escola colocam esta questão como alicerce para o bom

desempenho escolar. E nesta perspectiva, a preocupação com a formação de novas amizades é muito grande, haja vista que isto pressupõe aceitabilidade neste novo grupo social.

“Fazer novas amizades” (CA1).

Este discurso aparece 16 vezes nas expectativas para 2009, numa clara demonstração de necessidade de se ampliar o círculo social restrito vivido na comunidade onde reside.

“Construir novas amizades” (CA4).

“Ter uma boa convivência com todos e em família” (CA8).

“Fazer mais amizades” (CA19).

“... fazer novas amizades, reforçar mais a que eu já tenho ...” (CA21).

“Conhecer mais amigos” (CA22).

“Fazer novas amizades a partir de uma boa convivência” (CA24).

Constata-se, que esta é uma preocupação que perdura durante todo o processo de escolarização na escola, apesar de aparecer com maior frequência no início do ano. Em cada bimestre a convivência de cada estudante é avaliada e, como já dissemos, uma nota é atribuída de zero (0,0) a meio ponto (0,5). Concordamos com Orlandi (1999, p. 50) que “Os sentidos não se esgotam no imediato”. Os sentidos perduram com a história que os estudantes têm na escola apesar de não terem controle sobre isto.

Um fator que chama atenção são os adjetivos atribuídos à convivência, como se os estudantes quisessem referendar a importância de se conviver bem na escola sem perceber que, ao se tratar de amizade, esses se tornam redundante, pois, no nosso entendimento, se a amizade não for boa, não se caracteriza como amizade.

“Fazer boas amizades” (CA2).

“... façamos grandes amizades e se houver desavenças deixá-las para escanteio” (CA3).

“... tenho como expectativa passar de ano com boas notas e fazer bons amigos...” (CA9).

“Fazer bons amigos” (CA15).

A idéia de que, para se ter um bom desempenho na escola, um ambiente harmônico deve ser criado confirma a importância que os estudantes da escola dão ao internato como elemento importante na sua formação. A convivência é apontada, em alguns momentos, como o primeiro passo para o sucesso escolar. A interação

permite uma troca de experiências e conhecimentos facilitando o processo de formação na escola.

“Tive uma boa convivência na família e na escola e isso possibilitou um bom desempenho...” (CA3)

“... melhorar cada vez mais a convivência com as pessoas da escola, ajudar e ser ajudada quando precisar, dar o melhor de mim” (CA4).

“... fazer novas amizades, para que eu possa me ajudar como aluno” (CA8)

A palavra ajudar aparece frequentemente no discurso dos estudantes como se pode ver nas falas acima. Estes procuram *valer-se, servir-se* (DICIONÁRIO HOUAISS, 2004), da convivência como condição para o progresso no processo formativo na escola. Observa-se nestes discursos um mecanismo de incorporação de vozes (ORLANDI, 1996). Cada um fala fazendo coro com outras vozes num discurso que representa o como os estudantes concebem a convivência entre eles e entre eles e as monitoras e os monitores.

Além da formação de novos amigos, os estudantes da escola veem a necessidade de consolidação das relações já estabelecidas. Este fato pode ser analisado a partir do pressuposto de que um dos objetivos da escola, que é conhecido por todos envolvidos com a sua proposta educativa, é o de “[...] proporcionar um ambiente educativo fundamentado em princípios de responsabilidade, liberdade, participação e cooperação voltados para o bem comum” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003, p. 23).

“Fazer novas amizades e reforçar mais as que eu já tenho” (CA10).

“... fazer novas amizades e permanecer nas amizades já conquistadas” (CA16).

Essa interdiscursividade³⁰ rompe com o processo individualizante característicos das nossas escolas tanto públicas, quanto privadas hoje, onde cada aluno é responsável pelo seu próprio desenvolvimento e a convivência entre alunos sequer é incentivada como necessária ao bom desempenho escolar.

A relação entre convivência e aquisição de conhecimentos aparece também intimamente vinculada, como se houvesse uma necessidade da primeira para que a

³⁰ Relação de um discurso com outros discursos. Para Maingueneau a interdiscursividade tem um lugar privilegiado no estudo do discurso: ao tomar o interdiscurso como objeto, procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes. Neste sentido, dizer que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso é dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos (BRANDÃO, 1995, p. 90).

segunda ocorra, como se vê na fala abaixo. Parece que apenas estudar muito não instrumentalizará o estudante de conhecimento se antes não houver feito novos amigos.

“Fiz novas amizades, estudei muito e aprendi muito, revi os amigos que já conhecia e pude ter um bom relacionamento com todos” (CA4).

“Estudei bastante, conquistei novos conhecimentos e novos amigos” (CA13)

“... em geral uma convivência boa na família e na escola possibilitaram um bom empenho no bimestre que se finaliza” (CA19).

Este discurso que o estudante produz a cada bimestre está intimamente relacionado ao que se espera dele na família e na escola. Passa a agir a partir de um julgamento subjetivo, constituído na interlocução com todos da escola. Orlandi (1999) chama a atenção para o fato de que não é todo mundo que pode interpretar de acordo com a sua vontade. O juízo de valor gestado pela equipe docente possui historicamente uma validade quase sempre inquestionável; portanto o que os estudantes sabem não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados (ORLANDI, 1999).

Essa possibilidade de compreensão está na relação estabelecida entre os estudantes e a ideologia construída não só a partir da teoria, mas da prática que ocorre na escola e na família que poderíamos caracterizar como ação-reflexão-ação.

6.5 A percepção dos estudantes da EFA-Itapirema das relações com as monitoras e com os monitores no processo formativo

A boa convivência com as monitoras e com os monitores da escola é uma busca dos estudantes da escola, visto que, mesmo sabendo que aqueles, na alternância, se adaptam ao aluno e acompanham o seu desenvolvimento como afirma Gimonet (2007) e são co-formadores; ela (a boa convivência) é necessária diante da hierarquia que existe na escola e é visível, nas normas disciplinares³¹, a defesa do estabelecimento de relações harmoniosas tendo em vista ter atitudes e comportamentos apreciados pela equipe docente.

³¹ Na última Assembleia Ordinária da APEFAIJIP que ocorre todos os anos, em dezembro, as famílias reveem e aprovam as normas disciplinares que vão reger a vida dos estudantes dentro da escola no próximo ano. Neste documento está escrito tudo o que o estudante pode ou não fazer e quais as punições caso não obedeça. Os estudantes podem fazer sugestões, discordar, mas a palavra final é das mães, dos pais e da diretoria da Associação. A maioria das sugestões nasce da equipe docente e são aprovadas na Assembleia.

“Tive uma boa convivência com todos os alunos e monitores da escola (CA3).

A importância atribuída à convivência com os colegas e com a equipe docente está diretamente ligada ao lugar onde o estudante da escola produz o seu discurso. Sendo a linguagem a mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e social (ORLANDI, 1999), os estudantes falam a partir de um tempo-espaco visto que esta linguagem específica já é esperada deles. Desta forma, “As palavras têm valores diferenciados para um e para outro elemento nesta corrente de comunicação” (GABLER, 2001, p. 237). A configuração de um campo enunciativo como se vê abaixo, comporta, portanto, formas de coexistência de diferentes formações discursivas (BRANDÃO 1995).

“Sabemos que a Escola Família Agrícola favorece conhecimentos técnicos a todos(as) alunos(as). Devido a isso somos gratos aos trabalhos realizados pelos monitores da escola (CA12).

O discurso abaixo demonstra também o poder estabelecido dentro da escola. O estudante da escola sabe que existem regras que não devem ser contestadas, pois na hierarquia da instituição foram dadas por quem de direito.

“Me comportei segundo as normas das escola” (CA13).

Segundo Maingueneu,

Ao dar uma ordem, [...] coloco-me na posição daquele que está habilitado a fazê-lo e coloco meu interlocutor na posição daquele que deve obedecer; não preciso, pois, perguntar se estou habilitado para isto: ao ordenar ajo como se as condições exigidas para realizar este ato da fala estivessem efetivamente reunidas. (1993, p. 29-30)

A partir da fala acima, é possível perceber que o referido estudante faz alusão às normas como se estas fossem criadas na escola e, portanto, pela equipe docente. A construção das normas é participativa, mas muitas das propostas feitas pelos estudantes são vetadas nas assembleias, por entenderem os pais que as mesmas seriam prejudiciais ao ambiente da escola, contribuindo para “desmoralizar a escola”, pois, segundo os mesmos, as suas filhas e filhos não sabem lidar sem esses limites impostos e bem definidos por pessoas mais experientes, que como dizem “conhece da vida”.

A nosso ver, neste discurso aparece uma contradição na proposta pedagógica da escola quando esta, através das normas disciplinares, busca uma homogeneidade de comportamento, enquadrando todos a partir daquelas que foram aprovadas pelas famílias e exigindo destes uma aceitação unânime das mesmas,

sob pena de sofrer punições, quando, no PPP (2003) da escola, se lê que a escola tem por finalidade a formação integral do jovem adequando o processo ensino-aprendizagem ao seu modo de vida, buscando o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação pra o trabalho.

Isso ocorre num ambiente no qual há conflitos e a heterogeneidade constitutiva nas e das relações humanas dificultam as ações dos que respondem pela instituição. Para Orlandi (1999, p. 10) “Há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com a sua vontade”. As relações estabelecidas na escola são marcadas pela hierarquia e as interpretações que são feitas estão submetidas a esses condicionantes. Por isso, esta forma impositiva que a família adota na relação com a escola no sentido de coibir comportamentos considerados inadequados aumenta nos estudantes as expectativas de conviverem bem com todos; para isso, buscam até mesmo auxílio espiritual.

“Para este ano em primeiro lugar, quero que aconteça tudo na paz de Nosso Senhor Jesus Cristo” (CA3).

Os vários discursos dos estudantes aqui mencionados mostram a importância atribuída à convivência no processo educativo da EFA-Itapirema. Segundo Maingueneau (1993, p. 32) “[...] ao enunciar, eu me concedo um certo lugar e ‘atribuo um lugar complementar ao outro’ peço-lhe que se mantenha nele e que ‘reconheça que sou exatamente aquele que fala do meu lugar’”. Vê-se a partir daí que o estudante sabe o que deve ou não falar. Sabe da importância de conviver bem, principalmente, com as monitoras e monitores que são aqueles que irão atestar o seu sucesso ou insucesso. Sabe que existe uma hierarquia que não poderá ser quebrada, tendo em vista a aprovação da família e o fato de que, historicamente, o professor tem mais poder do que o aluno por “deter” o conhecimento.

Nesta perspectiva, Orlandi (1999, p. 39, grifos da autora) diz que

[...] temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se ele falasse do lugar do aluno. [...] Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que fazem valer a ‘comunicação’. A fala do professor vale (significa) mais do que do aluno.

Mesmo numa instituição considerada democrática, onde a família é participante ativa em todo o processo constitutivo da escola, tanto a nível

administrativo quanto pedagógico, há uma relação de forças explícitas na qual as monitoras e os monitores têm a autonomia na aplicabilidade das normas e não estão sujeitos às mesmas. Aos estudantes cabe o cumprimento daquilo que foi estabelecido *a priori* para que possam ser elogiados e receberem uma apreciação qualitativa, como se vê na fala de um monitor. *“Vossa filha parece animada nos trabalhos e continua bem em convivência com colegas e monitores. Está estudando, cumprindo com as normas da escola, assim, acreditamos que ela vai se sair bem nas provas” (CA10).*

Esta reincidência de citações sobre a convivência vem ao encontro das expectativas dos estudantes de serem bem sucedidos durante e no final do ano letivo.

“... espero seguir firme e forte nos estudos, pois pretendo tirar boas notas no ano letivo” (CA3).

Ao valorizar a convivência com colegas e monitoras e monitores e desta forma atender ao que está proposto no Plano de Formação, os estudantes da escola atendem ao que está previsto no Projeto Pedagógico da Escola (2003), quando enunciam que a convivência em internato permite, por um espaço de tempo limitado e recorrente, que o jovem se concentre apenas em seu processo de aprendizagem. Residir com outros de idade aproximada favorece a independência e autonomia do jovem, sem, no entanto, distanciá-lo da família.

6.6 Perspectivas profissionais criadas a partir do percurso formativo vivenciado na escola

Na atual conjuntura, as famílias camponesas só conseguirão sobreviver em seu meio, se juntamente com a coletividade, criarem um projeto alternativo de desenvolvimento, pensando no interesse geral da comunidade. Se insistirem no modelo neoliberal, altamente voltado para o mercado e para o grande comércio, ficarão sem escolha e abandonando suas atividades. (LIMA, 2006, p. 72)

A proposta educativa adotada pela EFA-Itapirema carrega em seu bojo a preocupação de refletir esta realidade, preparando jovens camponeses para que se tornem capazes de refletir sobre a nova dinâmica familiar e sobre as demandas atuais e de propor projetos que promovam a subsistência da família e o

abastecimento do comércio urbano, sem destruir o que ainda resta da biodiversidade da região.

As famílias dos estudantes da escola, em sua grande maioria, sobrevivem da pequena pecuária e da lavoura de café. Quando estas duas culturas entram em crise, estas famílias, às vezes, passam necessidades materiais em cima de suas propriedades que perfazem em média 30 alqueires de terra.

Como já dissemos ao longo deste trabalho, a educação a que este público tem acesso não os auxilia na resolução deste impasse. Isto tem como consequência a migração dos jovens camponeses para os centros urbanos com o objetivo de estudarem ou buscarem um emprego, mesmo sem qualificação para os cargos pleiteados.

As perspectivas profissionais criadas a partir do processo formativo na escola se evidenciam nos discursos dos estudantes da EFA-Itapirema.

“Aprofundar mais na área técnica, para poder ajudar mais na minha propriedade” (CA8).

Esta preocupação demonstra que o estudante se vê negligente perante a prática nos afazeres da propriedade familiar. Indica também que, além de não estar atuando da forma esperada pela família, tem uma dívida para com esta que precisa ser resgatada. Este entendimento que temos deste discurso se dá a partir do pressuposto de que para a Análise do Discurso “Não é possível definir nenhuma exterioridade entre os sujeitos e seus discursos” (MAINGUENEAU, 1993, p. 33).

Esse aprofundamento, visto como necessário pelo estudante da escola, vem ao encontro da finalidade desta, explicitada no seu Projeto Político Pedagógico (2003), que é preparar o jovem agricultor para participar conscientemente e com preparação técnica para o desenvolvimento do meio rural.

Esta expectativa é demonstrada pela família quando fala do período que o filho passa em casa. *“Estamos felizes com o nosso filho por ter cumprido com seus deveres escolares e familiares. Esperamos que continue cumprindo com os seus deveres” (CA19).*

O desenvolvimento do meio, onde as famílias atendidas pela escola, residem, passa, necessariamente, pela implementação de uma agricultura familiar assistida tecnicamente. O estudante da escola passa a ser esta mão-de-obra qualificada que poderá inibir o êxodo jovem e oferecer uma alternativa agropecuária para o desenvolvimento da família.

“... espero que eu possa melhorar a cada dia para que eu possa ser um futuro técnico excelente e venha trazer bons resultados não só a mim, mas também a minha família e comunidade” (CA13)

“... estou correndo atrás de meus objetivos ser um T.A, e depois fazer uma faculdade” (CA18).

“Realizei as atividades e realizei o 2º estágio familiar, proporcionando um vasto conhecimento que contribuirá para o futuro profissional como técnico (CA2).

Percebe-se no discurso do estudante que, a escola aparece como proponente de conhecimentos considerados por este como significativo na sua formação, como profissional em Técnico em Agropecuária. O sentido atribuído ao conhecimento propiciado pela escola é notadamente um elemento formador capaz de instrumentalizar o estudante para a inserção profissional; este sentido é algo que é produzido historicamente pelo uso, já que “Para a Análise do Discurso, não existe um discurso *a priori*, mas um sentido que é construído, produzido no processo da interlocução, por isso deve ser referido às condições de produção (contexto histórico-social, interlocutores...) do discurso” (BRANDÃO, 1995, p. 92).

Esse sentido construído pelos estudantes no processo formativo da escola se deve ao atendimento da escola às expectativas destes, pois como se observa há uma tomada de consciência de que é possível construir um futuro promissor a partir dos conhecimentos adquiridos nesta instituição. A maioria das famílias dos estudantes por muito tempo acreditou que não haveria possibilidade de uma educação vinculada as suas realidades. Havia um imobilismo, uma inércia e uma conformação de que a escola do agricultor deveria ser como sempre foi, com professores sem uma formação adequada para o trabalho no campo, desmotivados e com planejamentos estranhos aos estudantes do campo. Hoje se vê que “O fatalismo cede, [...] seu lugar ao ímpeto da transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 2005, p. 85)

Há por parte dos envolvidos com a proposta educativa da escola, uma busca de assunção da educação dos filhos, num fazer em que se articulam as dimensões teóricas e práticas nas quais as famílias camponesas se sentem valorizadas, pois a realidade estudada é a realidade vivida, como se vê na fala de uma família, *“Estamos contentes com os estudos e os trabalhos relacionando agricultura e pecuária” (CA23).*

Neste novo modo de a família encarar a escolarização das filhas e filhos, percebe-se que a participação efetiva tem desenvolvido a capacidade do jovem camponês de refletir sobre a realidade constituída no campo desta região. Para Freire, (2005, p. 24) “[...] a conscientização que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”.

A fala abaixo demonstra nos jovens ingressos na EFA-Itapirema esta nova possibilidade.

“... terminarei o ensino médio e técnico e assim fazer uma faculdade...” (CA2).

“Terminar o ensino profissionalizante e ingressar na faculdade” (CA4)

A perspectiva de continuar estudando a partir do final do curso na escola é uma possibilidade real, considerando que os conhecimentos adquiridos na escola permitem *“ingressar na faculdade”*, pois os estudantes da escola sabem que possuem capacidade técnica-científica para ascender a vagas no ensino superior, tanto público como privado.

6.6.1 Os estudantes reconhecem a expectativa da escola e da família e procuram atendê-la

O processo de ingresso na EFA-Itapirema é muito concorrido, tendo em vista que o número de vagas a cada ano é muito inferior ao número de estudantes, que com suas famílias, procuram a escola. Entendemos, que isto se dá principalmente porque a escola se torna conhecida nas comunidades rurais da região e tem uma propaganda positiva por parte dos estudantes e familiares do trabalho que a mesma vem realizando. Sendo a procura muito maior do que as possibilidades da escola de receber a todos, o processo de seleção se torna a cada ano mais difícil. Normalmente, são cinco alunos para uma vaga, já que a escola abre apenas uma turma de 40 estudantes por ano. A procura da vaga na escola se dá entre aqueles que preenchem o perfil de admissão, que como já dissemos tem como ponto principal a participação efetiva da família.

Isso gera uma pressão nos estudantes no sentido de atender as expectativas, pois entendem que estão ocupando uma vaga que poderia estar sendo mais bem aproveitada por outro no quesito notas e nos trabalhos propostos pela escola. Não raras vezes os monitores lembram isto ao estudante, como se vê nesta fala de uma monitora *“... não está cumprindo com as atividades do dia-a-dia da escola” (CA 13).*

Ou na fala de um monitor “... sabe que tem que fazer a parte dele que é caprichar nos estudos, nas leituras, nos cadernos, nas tarefas, nas notas, estágios” (CA15).

Está implícito que o estudante foi selecionado para estudar na escola, mas não está correspondendo às expectativas da própria escola. Por isso, o empenho e a preocupação do estudante em dar uma resposta positiva. Podemos observar desta forma, como afirma Orlandi (1999, p. 58) sobre “os efeitos da ideologia: ela produz a aparência da unidade do sujeito e a transparência do sentido. Estes efeitos, por sua vez, funcionam como ‘evidências’ que, na realidade, são produzidas pela ideologia”.

A aparente ou a falta de responsabilidade do estudante está condicionada a um padrão idealizado de estudante descrito no perfil de admissão. A escola e a família se sentem traídos, quando há uma negligência no sentido de envolvimento com a pedagogia da escola. Isso remete o estudante a uma fala que dá “[...] a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade” (BRANDÃO, 1995, p.66), como se vê quando aponta a sua escolha como sendo feita pelos monitores.

“Agradeço a minha família que lutou para fazer com que eu estudasse aqui (EFA) e principalmente os monitores que me selecionaram” (CA26).

A monitora e o monitor participam do processo seletivo; não decidem, apenas sugerem, mas a fala destes tem muito peso para as famílias. Isso vem ao encontro da afirmativa de Maingueneau (1993) de que, numa instituição escolar, qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber.

Pode-se afirmar que a pedagogia da escola se sustenta a partir do trabalho das monitoras e dos monitores que depois de uma formação de dois anos em serviço lhes permite conhecer os princípios pedagógicos da escola. Isso lhes autoriza a falar e a sua fala tem um peso grande no âmbito da instituição.

No processo seletivo, a diretoria da APEFAIJIP é quem participa ativamente e, mediante a dificuldade, dado ao número de interessados em adentrarem a escola criou um perfil de admissão dos novos estudantes. Nesse perfil, um dos aspectos mais valorizados, como já dissemos, é a participação da família, ou seja, não é a filha ou o filho que adquire a vaga, mas a família com a responsabilidade de participação, inclusive, sob o risco de não fazer a rematrícula para o ano seguinte. Isso acaba gerando cobranças da família e da escola, deixando o estudante

pressionado, criando problemas de relacionamentos com as monitoras e monitores, quando não vê os seus anseios se convertendo em boas notas, ou elogios.

“Há monitores que distorcem a realidade, que aparenta querer me prejudicar” (CA13);

“... todos os meus atos são uma droga aos olhos dos monitores” (CA22).

Este discurso não auxilia o estudante, pois tanto as famílias quanto o corpo docente da escola entendem que algumas falas não são apropriadas para este ambiente, não é o lugar social para a produção destes sentidos. A fala de um monitor diz bem o que se espera do estudante da escola: *“Faz bons trabalhos, é educada, caprichosa e está entre os melhores da sua turma” (CA9)*.

O estudante no regime semi-internato da escola deve ser visto como um ser coletivo. A sua fala não é isolada, está em interação com outras falas. Para a Análise do Discurso “[...] linguagem é interação, um modo de ação social. Nesse sentido, é lugar de conflito, de confronto ideológico em que a significação se apresenta em toda sua complexidade” (BRANDÃO, 1995, p. 91).

Em função disso, os estudantes sabem que precisam de um envolvimento pleno com o projeto educativo da escola, como se percebe na fala abaixo.

“Espero ter muita saúde, caráter, personalidade para cumprir minhas tarefas e deveres” (CA14)

Esta obrigatoriedade de participação prevista no Estatuto da APEFAIJIP (1997) cria na família uma expectativa de que os estudantes se sobressaíam nos estudos. Estes procuram corresponder a esta expectativa, demonstrando que este objetivo está sendo alcançado.

“Sou muito grato a todos que estiveram e estará até o final do ano do meu lado, principalmente a minha família, essa eu nunca esquecerei, buscarei muitas informações e saberes para um dia levar para minha propriedade tudo que eu aprendi, mas começarei a levar informações desde agora e sempre” (CA27).

A gratidão àqueles que permitiram ao estudante a sua condição de discente da escola pode ser vista como um sinalizador da importância desta como instituição formativa de estudantes do campo desta região. O comprometimento com a busca e a aplicação na propriedade dos conhecimentos adquiridos na escola aponta para uma proposta pedagógica que está conseguindo estabelecer uma relação entre teoria e prática.

“Considero que cresci em termo de maturidade na escola, desenvolvi minhas atividades de acordo com o que foi exigido” (CA14).

Há também o desejo manifesto de melhorar o desempenho na escola. O estudante demonstra não estar satisfeito com o que vem fazendo e também a preocupação é com o que os outros vão dizer, como afirma Orlandi (1999, p. 19) “A seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é significativa: ao longo do dizer vão-se formando famílias parafrásticas que significam”. Estes significados vão se constituindo como âncoras para o crescimento do estudante.

“Pois existem pessoas que acreditam no nosso sucesso e não devo e nem posso decepcioná-las...” (CA4).

“Tenho me esforçado para ser uma boa aluna e corresponder às expectativas de meus pais, amigos e familiares” (CA5)

Em determinado momento o discurso do estudante parece apontar para uma inversão em relação ao conjunto formativo que está constituído na escola, ou seja, é a família que não corresponde à sua expectativa, mas se vier a atendê-la, haverá um comprometimento pleno deste.

“Espero contar com o apoio da minha família e dos que apostarem que eu esforçarei o máximo para superar os anos anteriores e atingir metas que possibilitarão meu crescimento” (CA11).

6.7 O desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes da EFA-Itapirema

A forma como a Pedagogia da Alternância está constituída na prática não pressupõe estudantes passivos frente aos objetos, frente ao conhecimento. Os problemas da escola postos pela alternância se apresentam como constituintes de uma consciência crítica, concebendo conscientização como o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade (MÂNFIIO, 1999). Tal proposta possibilita ao estudante da escola viver o embate entre errar, refletir, reconhecer o erro, assumir uma nova postura. Como afirma Freire (1990, p. 29) “Todo ser humano tem em si o testemunho de novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação”.

Nesta perspectiva, vemos consciência crítica como aquela que “[...] ama o diálogo, nutre-se dele. [...] Reconhece que a realidade é mutável” (FREIRE, 1990, p. 40), como se observa na fala dos estudantes.

“Durante as aulas das sessões foi possível adquirir novos conhecimentos e assim terminar o ano com um potencial elevado” (CA5)

“Pretendo ser uma pessoa mais responsável e interessada nos estudos...” (CA12).

“Superei minhas dificuldades e tirei a nota máxima na qualitativa” (CA21).

Para a Análise do Discurso, ao produzir estes sentidos, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentidos. (ORLANDI, 1996).

“Para que meus objetivos sejam realizados, vou me esforçar para que eu possa tirar boas notas, passar de ano sem ficar para recuperação, fazer novas amizades, aprofundar os meus conhecimentos na área técnica, pois a única coisa que ninguém pega de alguém é os estudos, ou seja, o que aprende...” (CA4).

O estudante tem consciência do valor atribuído ao conhecimento na sociedade atual. Sabe que este é um instrumento importante na sua formação, por isso se compromete com a proposta pedagógica da escola, visto que a prática vivenciada “[...] provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja” (FREIRE, 2005, p. 80).

“Aproveitar ao máximo as aulas e assim aprimorar os conhecimentos” (CA1).

“Ampliar meus conhecimentos” (C13).

“Buscar conhecimentos externos além das pesquisas em sala de aula” (CA 24).

Os estudantes demonstram saber bem o que querem da escola. A consciência, para o valor da educação como caminho para a construção de novas possibilidades para a vida familiar, torna-os cidadãos participantes. Segundo Freire (2005, p. 80), “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados”.

“Terei que estudar muito e não perder o entusiasmo, determinação e persistência, qualidades que me conduzem ao sucesso” (CA2).

Nestes discursos se evidencia que a Pedagogia da Alternância aparece como fomentadora de possibilidades de crescimento, vindo ao encontro da proposta de Freire (2005) que afirma que uma teoria dialógica da ação nega o autoritarismo e afirma a autoridade e liberdade.

Este discurso pronunciado num ambiente social como a escola, que tem uma história de relação com muitos estudantes diferentes e, que, portanto, tem também expectativas em relação aos estudantes que chegam a cada ano, nos remete a fala de Orlandi (1999, p. 117) de que “Não há compreensão sem historicidade e isto está de acordo com a afirmação da análise do discurso de que a textualidade é histórica”.

Mesmo com o controle que se faz, a partir do princípio hierárquico de que a família e a escola sabem o que é melhor para os estudantes, vê-se que estes têm liberdade de buscar, ousar e se comprometerem com a construção de um ambiente educativo e têm consciência da importância desse engajamento para sua família. Sabem da importância que tem na criação de perspectivas novas para a busca de uma agricultura familiar que venha ao encontro das necessidades ambientais e econômicas atuais. Além disso, sabem que a família espera deles uma formação que permita refletir sobre os valores inerentes à vida familiar.

“... aproveitar ao máximo as aulas para assim aprimorar meus conhecimentos, fazer os trabalhos escolares e familiares, dar bons exemplos e cumprir com meus compromissos” (CA1).

“Passar os conhecimentos adquiridos na escola para a família e comunidade” (CA8)

“Ajudar minha família (CA10).

“Esforçar bastante e fazer qualquer coisa que estiver ao meu alcance” (CA27).

A distância da família propiciada pela alternância requer dos estudantes da escola um gerenciamento da sua vida na instituição escolar. Esta responsabilidade é determinante no tipo de discurso, haja vista, que este é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Desta forma, a escola oportuniza ao seu estudante expor no CA as suas idéias, os seus desejos, as suas expectativas e também os seus medos, principalmente o medo de fracassar. Isto está relacionado às concepções de educando, escola, que foram sendo criadas através da prática pedagógica da escola. Portanto, este discurso está vinculado ao local de onde se fala e à natureza das situações que foram criadas para tal. Mudando-se este

panorama, muda-se o discurso, como afirma Brandão (1995). Na medida em que retiramos de um discurso fragmentos e inserimos em outro discurso, fazemos uma transposição de suas condições de produção. Mudadas as condições de produção, a significação desses fragmentos, segundo Brandão (1995) ganha nova configuração semântica.

No discurso dos estudantes, a responsabilidade que estamos pressupondo existir a partir da escola é vinculada a este lugar de onde o estudante fala

Na perspectiva da Análise do Discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, por que na sua fala outras falas se dizem. (BRANDÃO, 1995, p. 92)

“Ser responsável pelos meus atos” (CA3).

“Que eu seja responsável pelos meus atos e não comprometer ninguém” (CA16).

“Muitos jovens nos dias atuais passam por momentos de muitas diversões e com isso se esquecem dos compromissos que a vida nos exige (CA16).

“Quero ser visto como um aluno exemplar que busca novos horizontes” (CA19).

O estudante da escola ao sair da clausura familiar e se livrar de um assujeitamento (FREIRE, 2005), a que parecia estar condenado como se vê muito comumente no campo desta região, tem para com o seu processo formativo um olhar diferenciado. Busca o conhecimento formal, sistematizado. Parece saber que, sem teoria, não há compreensão (ORLANDI, 1999).

Além de se posicionar como alguém que tem responsabilidade, critica o modo de vida de muitos jovens que segundo os mesmos não pensam no futuro, não correm atrás de novas possibilidades. Não assumem compromissos sociais talvez por não terem uma consciência crítica da sua realidade. Nesta perspectiva, Freire (1990, p. 80, grifos do autor) aponta que “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através da qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que* se acham”.

Este estar no mundo pode ser atribuído a uma escola que critica (FREIRE, 1990), posto que tem a preocupação com o processo de humanização de seus estudantes envolvendo-os nos problemas e desafios da comunidade, como se observa na fala de uma família, *“Trabalhou bastante na conclusão do viveiro e*

participou de uma conferência sobre meio ambiente, representando a EFA e o viveiro” (CA23).

6.8 Os não-ditos

Neste item, vamos apresentar alguns modos de constituição dos discursos dos estudantes referentes aos ditos e aos não- ditos. Estamos concebendo o não-dito como a ausência *mesma* de um dizer, conforme apresentaremos no item 8.7.3 sobre os silenciamentos, mas também como um dizer outro em que há uma fuga através de termos generalizantes, como apresentaremos logo a seguir, e como explicitação de uma voz verbal na qual os sujeitos não se põem como autores das ações às quais se referem, no item 8.7.2.

6.8.1 O uso de termos generalizantes

A EFA-Itapirema, como toda instituição, possui uma hierarquia que se pressupõe necessária ao bom funcionamento da instituição: diretoria da APEFAIJIP, direção, coordenação pedagógica, monitoras e monitores. Cada uma destas instâncias interfere nos sentidos produzidos pelos estudantes na escola. “Os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos” (ORLANDI, 1999, p.87). Estão ligados às condições de produção que, segundo Brandão (1995, p. 89) “Constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente”.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que o sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (VYGOTSKY, 2008).

Dessa forma, a escola é o lugar constituinte do discurso em que este vai ter um dado efeito de sentido. Se for pronunciado em outra situação que remeta a outras condições de produção, seu sentido, conseqüentemente, será outro, como afirma Gabler (2001, p.178) “[...] é impossível dissociar o que se fala em cada uma das instituições, pois nelas as falas se fazem atos simbólicos do ritual em execução”.

Este ritual está eminentemente marcado pelo que cada um representa dentro da escola: monitoras, monitores, famílias, estudantes.

As regras que envolvem a produção do sentido fazem com os estudantes busquem corresponder à expectativa da família e da escola, fazendo com que, na referência a algum problema ocorrido na relação com as monitoras e monitores, nos comportamentos que ferem as normas da escola ou nas notas aquém do esperado, eles cite expressões generalizantes que não dão conta de um sentido mais específico ou, conforme Orlandi (1999, p. 83) “Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva”.

Dentre os termos utilizados pelos estudantes nas situações de conflitos que nós denominamos generalizantes estão: deslize, erro, descuido, fato, irregularidades, conflitos, ocorrências inadequadas, ocorridos, grande lição e encrencas.

*“Eu dei um **deslize** e acabei me complicando um pouco, mas a minha idéia é recuperar o que perdi” (CA15).*

*“Sei que não foi bom devido ter acontecido um **erro**. Também sei que iria ser bom se não tivesse acontecido. Iria ter boas notas, mas aconteceu que não foram boas” (CA16).*

O deslize e o erro estão intimamente ligados às normas estabelecidas na escola e que regem a convivência dos estudantes. Estes têm presente que as mesmas são autênticas, necessárias e que devem ser cumpridas. Quando isto não ocorre, o estudante sabe que está comprometendo o seu desempenho escolar e isto conseqüentemente acarreta sanções, tendo em vista atender as normas aprovadas em assembleias de pais. Não há uma rebeldia declarada com intento de burlar ou questionar estas normas, mas uma consciência de que deve se adequar às mesmas, sendo isto condição para recuperar o tempo perdido. Nesta perspectiva, conforme Orlandi (1999, p.82) “Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário”.

*“Nos aspectos quantitativos fui valente, mas minha qualitativa foi uma merda, por um **fato** que ocorreu no ano passado” (CA13).*

*“Devido a um **descuido** eu perdi alguns décimos na qualitativa...” (CA21).*

Nos excertos acima, observa-se a preocupação não com o cumprimento das normas por entendê-las importantes para a regulação da vida escolar dos

estudantes, mas com a nota qualitativa baixa, pois sabem que facilita a aprovação no final do ano, garantir 40% de nota bimestral, a partir dos princípios pedagógicos inerentes à escola, sem precisar apropriar de conteúdos e ter que fazer provas referentes a eles.

Há um espaço no qual, o estudante se põe como sujeito. Este espaço subjetivo permite ao mesmo o controle do seu desempenho escolar e isso é fundamental e determina sobremaneira, uma distinção entre a Pedagogia da Alternância e as modalidades de ensino mais comuns de educação: o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e o gerenciamento por si próprio, da sua vida escolar, resultando amadurecimento e responsabilidade que se manifestam para além da escola, ou seja, nos afazeres na propriedade familiar.

Voltando a um dos excertos acima quando o estudante (CA13) afirma “... *minha qualitativa foi uma **merda**, por um fato que ocorreu no passado*”, entendemos que este expressa toda sua raiva e frustração consigo e com a escola por ter sido punido por um fato que, segundo o mesmo, não teve culpa. Emprestou um material a um colega e este permitiu a divulgação, chegando até as monitoras e monitores um vídeo impróprio para o ambiente escolar. Mesmo alegando inocência, houve a punição e esta foi pelo estudante considerada muito severa, e isto acarreta revolta e um sentimento de perseguição como vemos nesta fala

“Há monitores que distorcem a realidade, que aparenta querer me prejudicar” (CA13).

Podemos observar a partir da fala acima que, ao ter a coragem de registrar no CA que se sente perseguido, implica que o estudante assumiu a responsabilidade pelos fatos, nos quais esteve envolvido, como aponta Gabler (2001).

Quando buscamos o que a escola representa para os seus estudantes temos uma demonstração de que a mesma aparece na vida destes como algo que transcende a simples relação aluno-escola-conhecimento, como se observa ao longo da história da educação em nosso país, pois mesmo se considerando injustiçado e perseguido pelos docentes, o mesmo estudante afirma

*“Também fiquei muito chateado pois fui ameaçado de ser expulso na próxima quebra de regra. **Apesar de tudo eu adoro a escola, a convivência, o estudo e não quero em hipótese nenhuma sair daqui** (CA13, grifo nosso).*

O ser aprovado na escola é uma preocupação constante dos estudantes da EFA-Itapirema. Esta busca torna-se um fator motivador, tendo em vista o seu valor

para a família e para a escola. Vygotsky (2008, p. 188) afirma que “Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas isso não é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação”.

*“Este bimestre foi um pouco complicado devido uma **irregularidade** que eu e alguns alunos da 3ª série cometemos” (CA26).*

*“Grandes **conflitos** aconteceram no decorrer do 3º bimestre devido a **negligência** do educando em relação ao regimento escolar” (CA22).*

As expressões generalizantes que aparecem no discurso dos estudantes relacionam-se com um fora da língua, estão relacionadas ao lugar da enunciação. Nesta perspectiva, “Pelas relações de força, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s) sentido(s) de um texto esta(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que emitem e leem)” (ORLANDI, 1999, p.12).

As escolhas lexicais indicam que, no regime semi-internato da escola alguns comportamentos são considerados inaceitáveis, inclusive tendo em vista a viabilidade do processo de alternância. A boa convivência, tão valorizada como já vimos e o respeito às normas se colocam como extremamente valiosos, visto que sem estes princípios o processo educativo da escola está comprometido.

*“Este bimestre foi bom embora com alguns **conflitos**, mas os mesmos tem a função de demonstrar **ocorrências inadequadas**. (CA18).*

O não-dito, para a Análise do Discurso, não é simplesmente o implícito, ele materializa a necessidade de dizer o oposto, como afirma Orlandi (1999, p. 85) “Entre o dizer e o não dizer desenrola-se um espaço de interpretação no qual o sujeito se move”. Isso ocorre, pois, às vezes tem-se a necessidade de dizer justamente o que se quer negar ou ocultar.

As expressões generalizantes, inclusive, estão presentes nas falas de uma família quando se refere à estudante que não correspondeu às suas expectativas *“Esta sessão a **referida aluna** fez estágio familiar e ficou apenas uma semana em casa, mas apesar de tudo correu tudo bem” (CA11, grifo nosso)* e de um monitor quando afirma *“Vai junto com o CA uma carta relatando alguns **ocorridos** na escola e que o aluno esteve envolvido” (CA20, grifo nosso).*

As famílias que buscam uma vaga na escola para suas filhas ou seus filhos e que se comprometem a participar, tanto do aspecto administrativo quanto pedagógico da instituição, parecem esperar que os mesmos se comprometam da mesma forma, na condição de estudantes, e não venham a decepcioná-los, ou, como ouvimos muito das famílias quando deixavam as filhas ou os filhos na escola na primeira sessão do 1º ano: *“Espero não ter que passar a vergonha de ser chamado na escola por sua causa, se comporte e obedeça aos monitores”*. Por isso, o comportamento que difere do previsto nas normas ou aquém da expectativa da família promove um discurso que revela um distanciamento, um esquecimento da condição de filha ou filho, como vemos em Orlandi (1999, p. 35), quando afirma que “[...] este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos”.

As monitoras e os monitores da escola, na maioria jovens recém saídos de graduações, ao adentrarem na escola, adotam o discurso de uma escola com uma pedagogia diferente, inovadora, como temos observado nos cursos de formação promovidos pela AEFARO, em que temos participado, mesmo não fazendo mais parte do quadro docente da escola. Por isso, parecem torcer para que não haja problemas de ordem disciplinar e quando isso ocorre os afeta muito, os levando a adotarem também discursos generalizantes, como vimos acima (CA 20). Isso confirma a premissa de Orlandi (1999, p.80), de que “Este modo de conceber o deslize, o efeito metafórico, como parte do funcionamento discursivo, liga-se à maneira de se conceber a ideologia”

Uma questão que nos parece importante é a questão de gênero, visto que, estes fatos mencionados são muito mais comuns nos alunos que nas alunas.

Fazendo um recorte histórico, vê-se uma desconfiança generalizada quando da implantação da escola de como se daria principalmente a relação alunas e alunos. Tanto que havia uma predominância, como se pode constatar no Livro de Matrícula, de alunos do sexo masculino (a primeira turma em 1991 era composta por 28 alunos, sendo apenas 11 do sexo feminino) parecendo haver uma desconfiança dos pais em deixar as filhas num ambiente para eles desconhecido.

A desconfiança em relação à questão disciplinar foi muito mais forte no início do que se verifica hoje, como constatado nos relatórios do livro de visitas às famílias

pelos monitores³². Atribuímos esta mudança à forma como a escola conduziu estas relações, pois, a partir do momento que nenhum fato foi registrado como significativo, do ponto de vista do comportamento das meninas, as famílias passaram a ver a escola como um local confiável sob o ponto de vista da preservação dos seus costumes. Além de haver um aumento considerável no número de estudantes, como se constata no Livro de Matrícula de 2009 (115 rapazes e 90 moças), o diretor da escola afirma que hoje a escola se transformou numa segurança para os pais, como os mesmos afirmam em relação às filhas, pois se estas tivessem ido para a cidade estudar, não haveria o controle sobre o comportamento das mesmas como acontece na Escola.

Isto não significa dizer que há uma uniformidade no comportamento das alunas no sentido de atendimento às normas. Houve até hoje vários casos de quebra das normas por parte das mesmas acarretando punições. Parece haver por parte das famílias a exigência de uma vigilância maior com os “deslizes” femininos.

As falas abaixo de alunas mostram problemas ocorridos:

*“Pretendo ser uma pessoa mais responsável e interessada nos estudos, pois no final do ano passado recebi uma **grande lição**” (CA12).*

*“Não me envolver em **“encrencas”** evitando punições e suspensões (CA10).*

Estas falas revelam o que se espera destas estudantes depois de passarem por problemas disciplinares na escola. Não é a fala de uma aluna, mas é reflexo de outras falas, pois, segundo Brandão (1995), a Análise do Discurso é crítica em relação a uma teoria da subjetividade que reflita a ilusão do sujeito em sua onipotência. Ou, ainda segundo Orlandi, citada por Brandão (1995, p. 62) “A ideologia (relação com o poder) e o inconsciente (relação com o desejo) estão materialmente ligados, funcionando de forma análoga na constituição do sujeito e do sentido”

*“Estes conflitos também fizeram com que os alunos tivessem a oportunidade de por em comum, ideias e alguns fatores **ocorridos**” (CA18).*

Os não-ditos na escola estão, relacionados às posições ideológicas colocadas em jogo no processo de construção das relações que se estabelecem,

³² O livro de visita às famílias acompanha as monitoras e os monitores da escola quando visitam as famílias em período de sessão familiar do estudante da escola. Ainda na residência da família visitada é redigido um relatório que é assinado pela família e pelo estudante e pelos docentes visitantes.

principalmente, entre estudantes, monitoras e monitores e se impõem como normas de conduta dentro do ambiente escolar.

O comportamento esperado dos estudantes nas aulas, nos momentos de lazer, nos dormitórios³³, no trabalho prático³⁴ faz com que expressem o não-cumprimento como se fosse com outra pessoa, numa clara intenção de não se particularizar a ação, de não assumir, ou quem sabe, poder voltar atrás para não cometer o ato que considera comprometedor de sua imagem, ou quando muito revelar o que ocorreu no ano anterior.

“Vou fazer menos bagunça nos dormitórios” (CA19).

“Não enrolar no trabalho prático” (CA23).

“Hoje ele é dedicado, esforçado, cumpre com os horários, obtém maior desempenho...” (CA27).

Neste caso, temos o uso da voz verbal como um indicador dessa aproximação e desse afastamento. O estudante se retira do discurso dando voz ao senso comum, estipulando as modalidades enunciativas. Nesta perspectiva, “O autor é o sujeito que tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz, etc. (ORLANDI, 1999, p. 76). Este discurso é uma construção do estudante num relacionamento conjunto estabelecendo quando e de que modo vai falar, considerando que quando enuncia em terceira pessoa se faz entender pois as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 1999).

Nos exemplos abaixo, há um afastamento fortemente marcado pelo uso da terceira pessoa do singular, quando explicitam as suas próprias ações, sendo esperado o uso da primeira pessoa, que indicaria a sua responsabilização pelas

³³ Na EFA-Itapirema, o horário de recolhimento dos estudantes aos dormitórios se dá às 21h30min, exceto sábado e domingo que este horário é estendido até às 22:00h.. Nas normas internas da escola, no item 6 denominado DORMITÓRIOS se lê o seguinte: a) Cumprir os horários estabelecidos para silêncio e levantar; b) Organizar camas e armários; c) cuidar dos objetos individuais; d) Nos finais de sessões, levar os materiais e objetos pessoais; e) Não é permitido jogos/brincadeiras/lutas nem aparelhos eletroeletrônico nos dormitórios; f) não será permitido o consumo de frutos no dormitório. Pode se ver nas normas ainda que a não observância por parte dos estudantes destes acarretará em punição tendo a monitora ou monitor, ou todo o corpo docente da escola o poder de decidir qual a punição.

³⁴ O trabalho prático acontece à tarde das 16h20min às 17h30min onde os estudantes acompanhados pelas monitoras e monitores são distribuídos em vários setores da propriedade da escola, havendo um rodízio a cada sessão escolar: horta, pomar, granja, pocilga, horta medicinal, viveiro, jardim, aprisco, campo, etc. e se espera que os mesmos se empenhem na execução das atividades planejadas, sendo atribuído inclusive de 0,0 (zero) a 0,5 (meio ponto) de nota qualitativa.

mesmas. Deste modo, “acabou” em lugar de “acabei”; “o aluno,” em lugar de “eu”; “se esquecem” – eles – eu não faço parte deste grupo:

“... houve um pouco de distração e acabou tirando pouca nota” (CA21).

“Considerando os atuais acontecimentos, dizemos que circunstanciais, o aluno não se saiu tão mal assim” (CA21).

“Muitos jovens nos dias atuais passam por momentos de muitas diversões e com isso se esquecem dos compromissos que a vida nos exige” (CA27).

6.8.2 Explicitações de ações dos sujeitos

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através deste ambiente, através das atividades práticas que realizam pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sobre seu controle de forma proposital (VYGOTSKY, 1998).

Desta forma, o orgulho que a família sente do desempenho da filha ou do filho na escola pode ser considerado uma forma de mantê-los sob controle ou controlar o comportamento dos mesmos na escola, como se vê na fala de uma família quando, ao término do ano letivo, a filha é aprovada e elogiada pela monitora tutora: *“... mais um ano escolar que está encerrando com empenho e dedicação é natural que termine da melhor maneira, todos nós acreditamos que ela iria conseguir boas notas” (CA9).*

Ao não conseguir corresponder à expectativa que a família tem para com o seu comprometimento com a formação escolar, seja por algum problema disciplinar, seja por não conseguir um rendimento satisfatório quanto a aprendizagem, o estudante procura um distanciamento quando explicita suas ações. Isso pode ser entendido quando segundo Brandão (1995, p. 36) “[...] em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do ‘imaginário’ do outro, fundar estratégias de discurso”.

Nas falas dos estudantes transcritas a seguir, podemos perceber novamente a estratégia de enunciar na 3ª pessoa do singular, como recurso desse distanciamento falando em nome de outra pessoa e não de si, não assumindo a autoria de suas ações, visto que segundo Orlandi (1999, p. 96) “na Análise do Discurso, consideramos que a ideologia se materializa na linguagem”.

“De maneira geral pode-se dizer que o aluno se comportou segundo as normas da escola” (CA17).

“Considerando os atuais acontecimentos dizemos que circunstanciais, o aluno não se saiu tão mal. “CA19).

“Houve um pouco de distração e acabou tirando pouca nota” (CA21).

“Na EFA-Itapirema tem-se um aluno que vivia levando as coisas em brincadeiras até que um dia reprovou de ano, ele ficou muito chateado e decidiu mudar de vida e foi o que aconteceu” (CA27).

Os estudantes sabem que suas ações não seriam aprovadas pela família e pela escola. Esta reprovação interfere nos discursos. Segundo Vygotsky (2008, p. 190) “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

Esta palavra materializa a ação do estudante na escola; por isso, a necessidade deste distanciamento inconsciente. “[...] usa de toda impessoalidade possível, como que tentando omitir sua participação na ação” (GABLER, 2001, p.231). Nega-se, através da fala, o comportamento tido como reprovável, por isso segundo Orlandi (1999, p. 54) “Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça em um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem”.

Este apagamento necessário, conforme se vê na prática dos estudantes da escola, permite aos mesmos lidarem com ações condenáveis, reprováveis do ponto de vista da família e das monitoras e monitores.

Ocorre o contrário quando as ações dos estudantes vêm ao encontro das expectativas destes, ou seja, quando a enunciação vista como a “[...] emissão de um conjunto de signos que é produto da interação de indivíduos socialmente organizados’ (BRANDÃO, 1995, p. 89).

*“Este bimestre **eu** aprendi, muito fiz novas amizades, porem a avaliação foi boa e assim pretendo crescer cada vez mais” (CA9).*

*“Foi muito bom o bimestre, pois **tive** um aproveitamento excelente nas matérias e consegui obter bons resultados nas avaliações” (CA19).*

*“Fiquei muito contente, pois **me** superei em vários sentidos. Alcancei o apogeu na qualitativa. Pretendo continuar assim e dar de mim cada vez mais” (CA14).*

Nos excertos acima, os sentidos atribuídos ao desempenho ao longo do bimestre dão conta das regularidades que se espera do processo educativo da escola, no qual cada um cumpre o que está estabelecido como normas, como padrão culturalmente constituído. Por isso, “[...] um sujeito ao enunciar presume uma espécie de ‘ritual social da linguagem’ implícito, partilhado pelos seus interlocutores” (MAINGUENEAU, 1993, p. 30).

O estudante sabe que à família e à escola é creditado o poder de coibir ações que não condizem com as normas internas. O distanciamento provocado por alguma atitude que se constitui como “ato violento”, na visão deste estudante, faz com que tenha pressa de se corrigir, como vemos abaixo.

“Em relação ao ocorrido tomarei novas atitudes dentro da escola para provar a minha família, a equipe de monitores, amigos e principalmente para mim mesmo que posso utilizar a minha capacidade para transformar meus atos em projetos de vida para que não viva um dia apenas por viver, mas que viva em intensa felicidade e sonhando com um futuro” (CA22).

A autonomia buscada pelo jovem está ligada ao contexto onde o mesmo está inserido, pois tem estudante que se desenvolve autônomo, outros jogam o jogo da escola, mais especificamente da docência. Isso também se constitui em desenvolvimento da autonomia.

“Passar de ano sem recuperação, além de tirar boas notas e melhorar meu comportamento, assim dando alegria e orgulho aos meus pais e a minha tutora (CA14).

“... somos gratos aos trabalhos realizados pelos monitores da escola (CA12).

“É visível o empenho dos monitores em disponibilizar aos educandos fontes de conhecimentos” (CA24).

A monitora ou o monitor, a partir do poder que lhe credita o lugar de detentor do saber (MAINGUENEAU, 1993), contribui para que os estudantes da escola assumam ações que estejam de acordo com o que é esperado por eles, pois, quando estes estudantes falam, adotam forma de comportamento intencional regido por regras, conforme Maingueneau (1993), como se vê na fala de uma monitora: *“Está muito bem em questão de convivência, está conseguindo seguir as normas da*

escola. É participativo, está sempre disposto a trabalhar em prol da escola; neste bimestre decaiu um pouco por falta de atenção e mais responsabilidade” (CA21).

No processo de relação social produzido na escola alguns comportamentos dos estudantes são muito valorizados. Ser atencioso e responsável aparece como características do estudante idealizado. Isso promove a partir destas ações que sejam condizentes com as expectativas de monitoras e de monitores merecendo com isso efusivos elogios, como se vê nesta fala “... *excelente aluna e exemplo a ser seguido... É dedicada, responsável, educada e caprichosa*” (CA9).

A linguagem não é neutra, inocente e nem natural, como afirma Brandão (1995), ela serve como instrumento na produção dos comportamentos tidos como ideais dentro da escola. Existem os estudantes modelos para os docentes: “*Parabéns a família pela filha, exemplo de organização e dedicação nos estudos*” (CA3). Há a expectativa que os outros estudantes vejam nestes modelos o que a escola espera deles. Por isso, a linguagem torna-se o lugar privilegiado onde a ideologia se manifesta, “Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade” (BRANDÃO, 1995, p. 12).

6.8.3 O silenciamento: estudantes que não fazem registros nos CA

Para analisar a escrita dos estudantes no CA, é necessário lembrar as condições de produção tanto no início do ano, quando descrevem as expectativas para o novo ano na escola, quanto nos finais dos bimestres, quando fazem as considerações sobre o próprio desempenho. Este discurso ocorre considerando o que os estudantes falam e como falam. As condições de produção nos remetem para a família e para a escola, num espaço de tempo de duas semanas em função da alternância. Por isso, como já observamos ao longo do trabalho, os estudantes estão sujeitos ao estabelecimento da hierarquia constituída no processo evolutivo destas instituições. O seu falar vai ser influenciado pelas relações estabelecidas na produção do dizer (ORLANDI, 1999).

Nesta perspectiva, o espaço da escola pode ser concebido como espaço de conflito em que os sujeitos negociam, a partir de diferentes posições, conforme afirma Gabler (2001, p. 240) “De acordo com o objetivo da enunciação e com o lugar que ocupam locutor e interlocutor, pode-se marcar a posição social que cada um

ocupa”. Isso pode levar a uma situação em que quando o docente faz uso de sua autoridade, os estudantes se submetem, mas encontram diferentes estratégias para expressar sua recusa em obedecer, sendo uma delas o silenciamento. Neste caso, a recusa em escrever no CA.

Dos 29 Cadernos analisados, apenas o CA15 ficou em branco, sem registro das expectativas para o ano novo. Questionado sobre este silêncio, o aluno respondeu que *“Eu estava chateado com a punição do final do ano passado e acabei me esquecendo de escrever”*. Observa-se que o estudante sabe que infringiu as normas da escola. Acha que não deveria ter feito isto, não quer mais se lembrar deste episódio. A escola é o local onde ficará registrado este incidente que o estudante quer esquecer. Orlandi (1999, p. 107), afirma que *“Às vezes, lembrar é resistir e, às vezes, esquecer que é resistir”*. Por isso, fazer o registro é relemburar, é ter que fazer referência ao passado. Para Orlandi (1999) o esquecimento é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

A escola, como instituição que envolve a família no seu processo educativo, enuncia como um dos seus objetivos respeitar a individualidade do aluno como cidadão, evidenciando uma proposta pedagógica voltada para o respeito à dignidade, à liberdade, à cultura e tudo o que possa colaborar para o seu crescimento nas dimensões pessoal, comunitário, transcendente e como ser político, como se vê no seu Projeto Político Pedagógico (2003). Na prática, o estudante é lembrado, na fala do monitor tutor, de que infringiu as normas e que precisa se corrigir, *“Nesta sessão o [estudante] se comportou bem, (apesar de ter cumprido suspensão na sessão anterior); percebemos que o mesmo está mais centrado, disponível, dá sinais de progresso, amadurecimento”* (CA15).

O fato de se comportar bem parece ser motivo de surpresa, ou seja, quem porventura não consegue cumprir as normas disciplinares em algum dos elementos posto como necessários ao bem estar de todos na escola, comete uma transgressão que parece determinar que o estudante está marcado como alguém indisciplinado, como se vê, quando o monitor afirma *(apesar de ter cumprido suspensão na sessão anterior)*. O destaque inclusive é dado ao ser colocado entre parênteses, visto que, dessa forma, lembra à família e ao estudante que deve tomar cuidado para que não venha a ocorrer novamente, apesar de *dar sinais de progresso, de amadurecimento*.

Esta forma de controle não está de acordo com os pressupostos de uma escola libertadora, mesmo tendo um pressuposto teórico democrático e participativo

como afirma Freire (2005) de quanto mais a escola imponha passividade ao educando, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos, pois, nesta perspectiva freiriana, temos uma escola com uma concepção bancária de educação.

A análise que se faz deste esquecimento do estudante se dá a partir da formação discursiva, que determina o que pode ou não ser dito, considerando a posição que este se encontra na estrutura administrativa e pedagógica da escola. Por isso, a afirmação de Orlandi (1999, p. 108-109) de que “Na formação discursiva é que se constitui o domínio de saber, que funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações (o que pode e deve ser dito) e, ao mesmo tempo, como princípio de exclusão do não-formulável”, vem ao encontro do que ocorre na escola em relação a quem define o que pode ser dito.

A fala do estudante, portanto, está inscrita em outras falas, representando os estudantes da escola definidos como sujeitos de uma mesma formação social.

Nas considerações que os estudantes da escola fazem em cada bimestre, dos 29 CA, três aparecem em branco em um dos bimestres. Perguntados sobre o porquê de não registrarem as impressões sobre o próprio desempenho em cada bimestre, ouvimos como respostas: “*Não senti vontade, tenho muita dificuldade em aprender*” (CA7); “*São muitas coisas a serem feitas na escola e em casa, acabo deixando para depois e fica sem fazer*” (CA6); “*Foi descuido mesmo*” (CA17).

Como se vê, os estudantes não dizem que não fazem por não achar importante. Este silenciamento implica numa recusa ao que é determinado pela proposta da escola. Claro que não dizem isto, mas, ao escrever, se expõem. Para a Análise do Discurso “O silêncio indica que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, 1999, p. 83). Este sentido depende do contexto no qual os estudantes se encontram, seja na família, ou na escola. Em cada uma destas instituições há interdições, há regras a serem cumpridas. Para Orlandi (1999, p. 83) “As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras”. Nesta perspectiva, talvez o estudante pense: não posso ser punido pelo que eu não fiz.

No primeiro caso, quando o estudante afirma “... *tenho muita dificuldade em aprender*” (CA7), parece haver um pedido de socorro, como se dissesse que não está dando conta do volume de tarefas, atividades e ao mesmo tempo das cobranças por parte da escola e por parte da família. Isto se torna extremamente

preocupante quando nos três bimestres o monitor tutor escreve à família: “... *está com dificuldade para fazer os projetos de estágios em questão de concentração*” (CA7). O monitor praticamente isenta a escola quanto à responsabilidade com a dificuldade que a estudante apresenta, ou seja, resolver a falta de concentração é problema da família, “... *por isso eu peço novamente para que a família tente ajudar a filha, pois ela está correndo o risco de reprovar*” (CA7). A família, por sua vez, se sente impotente diante de um problema que a própria escola, como instituição que detém o saber, não consegue resolver. “*Nos estudo tem reclamado da dificuldade de concentração, mas fez o que foi possível; nós aqui em casa notamos algumas melhoras na [estudante] é claro que tem que melhorar a cada dia e se não der recaída haveremos de salvar a lavoura*” (CA7).

A família não consegue auxiliar a filha quanto à questão da dificuldade de aprendizagem como a escola insistentemente tem pedido. Por isso, demonstra um alívio quanto se nota algum progresso no seu desempenho e ainda utiliza de uma frase feita muito utilizada no campo desta região quando se refere a um problema de difícil solução: “*haveremos de salvar a lavoura*”. Neste caso, a família está se referindo à aprovação em risco como anunciada pelo monitor tutor. Maingueneau (1993) nos auxilia a pensar esta questão, quando diz que, “Geralmente, tratam-se de enunciados já conhecidos por uma coletividade, que gozam o privilégio da intangibilidade: por essência não podem ser resumidos nem reformulados, constituem a própria Palavra, captada em sua fonte” (MAINGUENEAU, 1993, p. 101)

O não escrever no Caderno revela que a própria formação discursiva da estudante conjuga sentidos com as quais ela não pode lidar. Existe todo um espaço de interpretação que parece caminhar no mesmo sentido: *se não melhorar, se não se concentrar, vai reprovar*. E, provavelmente, a escola estará isenta de qualquer responsabilidade. Nesta perspectiva, as esperanças de um “futuro melhor” a partir da escola se anuncia como praticamente uma utopia, pois como afirma Freire (1990, p. 30) “Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar”.

Quando a outra estudante que não faz as considerações (CA6) no final dos bimestres por estar muito atarefada tanto em casa quanto na escola, parece dizer que precisa de um tempo. Este silêncio significa que precisa deixar de se assujeitar, de ter que fazer todas as tarefas e atividades, pois sabe que outro tipo de

comportamento vai lhe acarretar sanções como se vê na fala do monitor tutor à família “[...] *demonstrou muito mau humor e às vezes agressiva*” (CA6).

A família, por sua vez, a partir do compromisso com a escola e do princípio de que a estudante tem afinidade com o curso técnico, procura enfatizar o trabalho que a estudante desenvolve na sessão familiar: *“Ajudou na atividade de casa, tirou leite, prendeu bezeros, ajudou na colheita de milho, participou da comunidade e no campo* (CA6). Quem não ficaria mal humorado com tantas atribuições que absorve grande parte do seu tempo e não lhe permite se dedicar integralmente ao estudo e outras atividades inerentes a uma adolescente em desenvolvimento.

Constata-se que o direito de escolha parece não estar presente nos enunciados dessa estudante. O seu silêncio como afirma Orlandi (1999) deixa de ser apagamento para ser resistência. É produção de sentido.

No último dos Cadernos (CA17) em que não foram feitas as considerações, há um sinal de displicência, quando o estudante afirma *“Foi descuido mesmo”*. É como dizer que não está nem aí para a cobrança da família e da escola, principalmente porque este divide a sua atenção entre as responsabilidades escolares e o namoro com outra estudante. Na Análise do Discurso, este enunciado é explicado por Maingueneau (1993, p. 122, grifos do autor), quando afirma que *“se um discurso parece indiferente à presença de outros, é porque, semanticamente, lhe é crucial denegar o campo do qual depende e não porque poderia desenvolver-se fora dele”*.

O namoro entre os estudantes é proibido na escola, como se observa no item 17 das normas disciplinares (2009): *“O namoro não será permitido na Escola. Se for caso de suspensão comunicar ao pai e ou responsável para que o mesmo compareça à Escola”*. O que se observa é que o bom senso tem prevalecido e, no caso de os estudantes envolvidos terem um histórico de “bom comportamento” e as famílias concordarem com o namoro, este acaba sendo permitido desde que os estudantes se comprometam a se relacionarem apenas com conversas, sem abraços, beijos, etc.. Mesmo assim, há uma preocupação das monitoras e dos monitores, como se observa nesta escrita à família *“Com relação ao namoro dele até o momento não tivemos problemas”* (CA17). É como se, a qualquer momento, fosse haver a necessidade de uma providência, pois se concebe que não vão conseguir se relacionarem sem o descumprimento das normas. Por isso, entendemos que o

silenciamento do estudante se dê em função de que o mesmo saiba que “A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (ORLANDI, 1999, p. 40).

Portanto, o namoro é visto pela escola como prejudicial ao desempenho dos estudantes, como se observa na fala do monitor tutor *“Esta sessão andou meio apagado em sala de aula, sem muitas participações, não sabemos se isso tem haver (sic) com o namoro dele, mas além do mais ele é um excelente aluno” (CA17).*

O que está sendo dito é que, apesar de o estudante namorar continua sendo excelente aluno, como se fossem duas questões incompatíveis: jovem que namora não consegue bom rendimento escolar. Os estudantes acabam compactuando com esta forma de pensar e aqueles que não namoram na escola endossam o coro dos que criticam por ferir as normas aprovadas em assembleias da APEFAJIP e com isso adquirem o status de estudantes responsáveis, que *“... está bem sintonizado com o ritmo da escola, e isso é bom! (CA18)”*, ou, *“Na escola o [estudante] tem sido humilde, dedicado aos trabalhos, estudioso, responsável, educado (CA24)*, ou ainda, quando o docente afirma que o estudante *“... é participativo, está sempre disposto a trabalhar em prol da escola” (CA20).*

Estes estudantes produzem sentidos, mas também são produzidos pelos sentidos dos outros, especialmente adultos, pais, monitoras, monitores, que são os que determinam as normas, os julgam e os avaliam. Esse assujeitamento ideológico “[...] consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social” (BRANDÃO, 1993, p. 89).

“Terei que estudar muito e não perder o entusiasmo, determinação e persistência, qualidade que me conduzem ao sucesso” (CA2).

“Espero cada vez mais melhorar, pois não somos perfeitos e devemos caminhar em busca da perfeição” (CA4).

Isso pode ser explicado pelo fato de que aquilo que os estudantes falam faz parte deste imaginário constituído a partir do simbólico e do político. O que é certo e o que é errado para os estudantes são construídos nesse confronto em processos que ligam discursos e instituições (ORLANDI, 1999). Desta forma, “Estas relações estão assentadas em práticas exigidas pelo modo de produção que domina a

formação social³⁵. A essas relações correspondem posições políticas e ideológicas que mantêm entre si laços de aliança, de antagonismo e de dominação” (BRANDÃO, 1993, p. 90).

Na formação social em que o estudante produz os seus sentidos há divergências, às vezes não explícitas, entre a escola e a família, visto que em relação ao namoro do filho a família, em nenhum momento, faz menção no CA. Parece não querer se comprometer dizendo que, mesmo participando da aprovação das normas, não concorda com as mesmas, apenas mostra que este fator não afetou o desempenho do filho na sessão familiar, *“Cumpru com as tarefas escolares e familiares”* (CA17).

O silêncio e os mecanismos de silenciamento estão evidenciados, como vimos em vários dos relatos tanto dos estudantes, quanto das famílias e das monitoras e monitores apesar de participarem de um projeto pedagógico que procura envolvê-los. Nesta perspectiva, Orlandi (1999) afirma que “O sujeito se representa de maneiras bastante diversas num mesmo espaço textual e por isso, a heterogeneidade é uma forte característica do universo discursivo” (ORLANDI, 1999, p.76). Dessa forma, para conhecer o sentido de um enunciado que os estudantes da escola fazem, é necessário inserir esse enunciado no contexto da família e da escola, pois todos os elementos são integrantes das situações vividas.

“Quero ser visto um aluno exemplar que busca novos horizontes” (CA19).

“Melhorar sempre. Esse é o objetivo maior dos alunos desta escola” (CA12).

6.9 A culpabilização dos estudantes da escola

As normas disciplinares da escola aprovadas na Assembleia da APEFAIJIP³⁶ no final de cada ano para o ano seguinte são compostas de 24 itens: chegada dos alunos (início das sessões); aulas; refeitórios/refeições; tarefas; serões; dormitórios; trabalhos práticos; lazer; saída; cozinha e despensa; ferramenta; secretaria; sala dos professores; biblioteca; convivência grupal; vestes; namoro; trabalhos para casa;

³⁵ Formação social, segundo BRANDÃO (1993), caracteriza-se por um estado determinado de relações entre as classes que compõem uma comunidade em determinado momento de sua história.

³⁶ A Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (APEFAIJIP) é composta por todas as famílias que tem filhas e/ou filhos na escola, representantes de entidades sociais e sindicais ligadas a vida camponesa e voluntários (agricultores e líderes de movimentos sociais e sindicais que queiram participar).

estrutura física; bebida alcoólica e cigarro; dinheiro, celular, joia e eletroeletrônico; estágios; som; carteiras e cadeiras.

No enunciado das normas está posto: “[...] *seu cumprimento torna-se permanente, no intuito que as mesmas contribuam para o bom funcionamento, relacionamento e crescimento de todo o grupo, onde todos se sintam responsáveis pelo andamento e desempenho das atividades internas da Escola*” (2009.)

As famílias e a escola utilizam deste instrumento como regulador do comportamento dos estudantes, pois, em nenhum dos itens acima mencionados, faz menção a monitoras e monitores, nem a outros funcionários da instituição.

Para cada um dos itens citados está posta uma punição, caso haja o descumprimento. Considerando que neste trabalho o nosso olhar é sobre o sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os seus estudantes, ateremos aos itens convivência grupal e vestes por entendermos que são aqueles que têm se colocado como pontos divergentes e conflitantes no cotidiano da vida formativa na escola.

O discurso das famílias e da escola vai sendo apropriado pelos estudantes que introjetam a ideia da necessidade de que as normas são legítimas. Para Brandão (1995, p. 37) “O discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza [...]”. Quando não conseguem corresponder às expectativas daqueles a quem creditam ter lhes oportunizado estudar na escola, sentem-se culpados, como vemos na fala de um estudante quando tem um comportamento destoante do preconizado no item convivência grupal.

“Neste instante eu me sinto decepcionado comigo mesmo, como eu posso ter me envolvido em algo assim. Penso que agora é largar o pessimismo e correr atrás do prejuízo” (CA21).

O contexto no qual se produz o processo de culpabilização, segundo Foucault (1987) pode ser visto como uma estratégia de controle do poder. Nesta perspectiva, podemos afirmar que as normas estão diretamente ligadas à produção da culpa individual como mecanismo de controle das ações dos estudantes na escola. Mudando este cenário, outros serão os sentidos postos a circular, outros serão os efeitos destes sentidos (GABLER, 2001).

No processo formativo, a família, em casa, e as monitoras e monitores, na escola, exercem sobre o estudante uma pressão e este, pressionado, procura ser visto como alguém de quem possam se orgulhar; quando isto não acontece, a decepção é consigo mesmo, numa clara demonstração de um discurso no qual as

relações de poder estão naturalizadas. Podemos identificar tal controle em noções como as de comentário, de disciplina, e, justamente, na de autor. Essas noções têm um papel multiplicador, mas têm também função restritiva e coercitiva (ORLANDI, 1999), que acaba afetando o autoconceito do estudante.

Há uma forte pressão sobre os estudantes da escola a partir da fala das monitoras e dos monitores, como quando falam à família *“O que mais me entristeceu em tudo isso foi o seu posicionamento, que em um ato expôs a família, além de colocar a confiança que a equipe tinha nele em cheque, afinal o ocorrido já tinha um determinado tempo, e ele poderia ter tido outra postura mais madura”* (CA26). Como o estudante não sentir culpado se a tristeza da monitora revela que fez algo extremamente grave do ponto de vista da escola? Expor a família é algo grave, tanto que colocou toda a confiança que antes merecia em jogo.

Para a Análise do Discurso, isso ocorre, pois *“A sedimentação de processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante”* (ORLANDI, 1999, p. 21). A família, como agência socializadora principal do estudante, expressa o que entende ser um comportamento idealizado, como se vê na fala da família *“Nestes dias ficou em casa de suspensão, eu e o pai dele demos muitos conselhos para ele, para que não isso não aconteça mais, ficamos muito chateados com isso, porque não esperávamos isso dele, mas se Deus quiser, tudo vai se acertar”* (CA25).

São discursos prontos que não auxiliam muito a não ser deixar o estudante convicto de que suas ações envergonham a família e a escola. A culpa pelo que estes consideram errado faz com que o estudante, às vezes, não entenda o porquê das punições, pois como são, na grande maioria, as monitoras e monitores que decidem a punição, há interpretações diferentes das normas e isso acaba causando revolta como vemos no excerto abaixo.

“Sobre o ocorrido, fico pensando porque eu sempre sou culpado por tudo que acontece na escola. Todos os meus atos são uma droga aos olhos dos monitores” (CA22).

“Nos aspectos quantitativos fui valente. Cumpri todos os meus deveres. Mais minha qualitativa foi uma merda, por um fato que ocorreu no ano passado” (CA13)

Além da punição imposta pela escola, a mesma, através das monitoras e monitores, cobra da família que também colabore neste processo punitivo, como se vê na fala de um monitor à família *“Pedimos a família que cobre para que continue*

melhorando seu comportamento e lhe atribua responsabilidades técnicas na propriedade” (CA27).

A família, como co-educadora no processo formativo da escola, é chamada à responsabilidade que lhe cabe segundo o monitor: *cobrar e atribuir*. Vê-se o peso do autoritarismo, da negação do diálogo, da opressão. Para Freire (2005, p. 74) “A opressão, que é um controle esmagador é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”.

Em determinados aspectos, a escola demonstra uma contradição quanto aos seus postulados pedagógicos, visto que uma escola da alternância, uma escola problematizadora, comprometida com a libertação tem uma prática educativa que “[...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2005, p. 83).

Nesta perspectiva, quando a escola e a família negam o diálogo e se impõem de forma autoritária, o que os estudantes devem fazer e como se comportar, aparecem os modelos a serem seguidos, como se vê na fala de um monitor quando a estudante se comporta como o esperado, “*É uma aluna maravilhosa e vem nos trazendo muito orgulho. Sempre disponível em ajudar*” (CA9). Ou na fala de uma monitora sobre o comportamento de outra estudante “*Nesta sessão pude ter um contato maior com a [estudante], ou melhor, ‘Lindinha’, um doce de menina, muito educada e estudiosa*” (CA8).

Como se observa, a dedicação, o capricho, a responsabilidade e a educação familiar são citadas como qualidades essenciais para os estudantes da escola. Estes procuram adequar a este padrão esperado, mesmo se assujeitando, como se vê em Maingueneau (1993, p. 49) quando afirma “Se o discurso pode ‘assujeitar’ é porque, com toda verossimilhança, sua enunciação está ligada de forma crucial a esta possibilidade”.

Um fato que aparece como motivador de conflitos entre principalmente monitoras e estudantes é a questão das roupas (vestes como colocado no item 16 das normas disciplinares). “*Usar roupas decentes. Obs.: shortes somente no lazer e trabalho prático*”. E ainda no que tange a punição: *o monitor recolherá a roupa que será entregue aos pais (2009)*.

Como já dissemos, estas normas são aprovadas pelas famílias, mas há uma contradição que os pais não consideram quando do momento da aprovação, visto

que as roupas que as estudantes usam na escola são as mesmas que usam em casa, sendo permitidas em casa e proibidas na escola. Como afirma Orlandi (1999, p. 82) “[...] o que foi dito, mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação”. Isso acaba criando conflitos, posto que as normas não são feitas para as monitoras e como as mesmas não têm sessão familiar e, praticamente, todas residem na escola, portanto, “estão em casa”.

Este conflito se acirra quando muitas estudantes esquecem que as monitoras não criaram as normas, mas foram criadas pelas famílias que agora não sabem como lidar com a situação, por isso não se manifestam em nenhum momento quando fazem suas considerações no CA, mesmo quando o monitor registra: *“cuidar na questão das roupas”* (CA5).

A interpretação feita pela estudante sobre este item das normas está posto quando assim se expressa:

“Em relação as roupas curtas eu mudei, não concordo com o regimento dos(as) monitoras podem usar roupas curtas, se querem que as alunas mudem, estas monitoras devem primeiro mudar para posteriormente cobrar das alunas” (CA2).

A fala da estudante pode representar a fala das outras estudantes da escola que preferem não se manifestar, ou não têm coragem para tanto, por saberem que, quando se matricularam, aceitaram as regras constituídas. Nesta perspectiva, Orlandi (1999, p. 32) diz que “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas”. A palavra da estudante, portanto, não é só dela, mas produz efeitos junto àquelas que podem ser afetadas pela mesma situação na escola, sabendo que os sentidos podem estar aquém ou além das palavras (ORLANDI, 1999).

Historicamente, a culpabilização está evidenciada nos comportamentos de nossos estudantes em escolas públicas e privadas fruto de uma prática pedagógica autoritária. O encaminhamento da ação educativa se pautou até hoje por uma postura didático-pedagógica diretiva, que não leva em consideração a compreensão do estudante (ORLANDI, 1983). Este deve se ajustar ao que foi previamente estabelecido por quem de direito, no caso o professor. Essa consciência oprimida se revela na sua prática se materializando no seu comportamento: não questiona o autoritarismo constituído na instituição, não dialoga, não participa do planejamento no qual deveria ser ouvido, recebe passivamente as cobranças por conteúdos cristalizados, amorfos, enfim, há um disciplinamento, uma negação da liberdade, do

diálogo e da participação. Mudar a mentalidade dos educandos e não a situação opressora tem sido consequências das práticas educativas evidenciadas até hoje, posto que, quando mais adaptados os estudantes estiverem à escola melhor serão dominados (FREIRE, 2005).

Como vimos em muitos aspectos não é muito diferente na EFA-Itapirema. Isto ocorre tendo em vista buscar a submissão dos estudantes, como se fosse um processo de adaptação dos mesmos à escola, como, talvez, uma garantia de que o processo educativo se consumará a partir do que foi previamente planejado. Acreditamos que, quanto mais os estudantes se assujeitarem a estes princípios enunciados nas normas, mais haverá condições de a equipe docente efetivar aquilo que entendem ser necessário aos jovens camponeses da região. A punição promove este assujeitamento, como se vê na fala de um monitor *“Devido as (sic) ações ocorridas e as atitudes tomadas frente ao descomprometimento de normas internas o valor da nota foi bem menor”* (CA26). Ou na fala de uma monitora *“Vossa filha está estudando, cumprindo com as normas da escola, acreditamos que ela vai se sair bem nas provas”* (CA10).

Numa pedagogia, que como já apontamos se constitui a partir de princípios democráticos, participativos, isto soa extremamente contraditório, posto que nos CEFFAS, a educação se caracteriza conforme aponta Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010, p. 73) por um “Ensinar a fazer, deixar fazer, acompanhar, servir de guia... A formação do aluno passa por suas próprias vivências, por suas experiências e a chave é a liberdade”.

Os princípios da Pedagogia da Alternância como uma pedagogia da adolescência e uma pedagogia da ação (GIMONET, 2007) confere ao estudante a possibilidade de explorar, de descobrir, de viver situações que venham ao encontro de suas necessidades. A luta, tendo em vista não se assujeitar, aparece como um desafio para o jovem estudante da EFA-Itapirema e para a própria escola que o vê como indisciplinado, não adequado aos princípios da escola, negando-lhe uma participação mais ativa na elaboração dos princípios constitutivos da alternância, principalmente no que concerne às normas de convivência. Freire (1990, p. 42) chama a atenção que, “Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado”.

Como observamos ao longo do trabalho, a escola tem, através da participação efetiva das famílias, buscado discutir questões que emergem no seu

cotidiano, visto que a sua proposta de educação ainda está se constituindo no campo desta região. Neste processo, há um discurso – ainda que incipiente - de participação dos estudantes como sujeitos do processo em que estão inseridos. Entendemos, portanto, que estes conflitos fazem parte de um processo em que não há ainda uma história escrita, mas uma história sendo construída, portanto, com avanços e recuos. Para Orlandi (1999, p. 20) “Expressa-se, assim, o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado, e aquilo que, no domínio múltiplo, tem de se garantir, se legitimar, se institucionalizar”.

A experiência comum, pela qual passam os estudantes da escola, mostra o valor de algumas habilidades no exercício das relações sociais, como a convivência com colegas e monitoras e monitores, a disponibilidade em auxiliar os colegas com maiores dificuldades e a assistência técnica para a família e para a comunidade onde residem.

“Uma convivência boa na família e na escola possibilitou um bom desempenho neste bimestre” (CA2).

“Espero dar o máximo de mim, ajudar a quem precisa, pois as vezes necessito de ajuda” (CA3).

“Passar os conhecimentos adquiridos na escola para família e comunidade (CA5).

Acreditamos que a escola aprende, a cada dia, como lidar com estas situações que implicam uma escuta compreensiva e uma capacidade de comunicar, considerando que cada jovem que chega tem uma história, uma perspectiva e se apropria subjetivamente daquilo que se impõem como decisão de um coletivo, tendo em vista o bem-estar de todos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância, como proposta educativa inserida no campo de vários estados brasileiros, apresenta, como observamos ao longo deste trabalho, como características principais, a busca da participação das famílias tanto no aspecto administrativo quanto pedagógico e busca-se através de sua prática o desenvolvimento do meio no qual as famílias estão inseridas.

Outro aspecto relevante é a promoção de discussões nos encontros formativos estabelecendo comparativo com outras experiências de educação no campo no Brasil - principalmente a proposta pelo poder público -, discutindo a necessidade de implantação de outras unidades que adotem a Pedagogia da Alternância e os instrumentos metodológicos que a caracterizam.

Nestas discussões, considera-se que, se houver um processo de implantação mais efetivo, haverá um impacto maior na consolidação desta pedagogia que segundo as pesquisas citadas no capítulo dois tem dado uma resposta aos anseios educativos das famílias camponesas de boa parte do campo brasileiro.

Entendemos que os aspectos com os quais os estudiosos da Pedagogia da Alternância têm se preocupado, principalmente através de pesquisas stricto-sensu, são de vital importância para a sua difusão e legitimação como política educativa para a população camponesa, tendo em vista o seu reconhecimento e consequentemente financiamento pelo Governo Federal. Mas não podemos deixar de voltar o olhar para aqueles que estão hodiernamente inseridos dentro das unidades educativas que adotam a Pedagogia da Alternância no Brasil, no caso deste trabalho, os seus estudantes e mais particularmente das Escolas Famílias Agrícolas.

A educação pensada para os jovens camponeses nunca contou com a participação efetiva dos mesmos. No Brasil o estudante não foi ouvido sobre o processo educativo em que está inserido e, neste trabalho, observamos que, com a Pedagogia da Alternância, não tem sido muito diferente. Tem-se o estudante, como alguém a quem tudo deve ser ensinado, pois sendo jovem, nada sabe. Freire (1990) chama a atenção para o equívoco que cometemos ao considerar aqueles a quem educamos como um ser desprovido de conhecimentos, como alguém alheio aos constructos teóricos e práticos de sua realidade. Segundo Freire (2005, p. 82) “[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de

captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”.

Esta comunhão educativa nasce principalmente, da confiança que se estabelece entre educador e estudante e se fortalece quando o segundo atribui um sentido ao seu fazer educativo. Nesta perspectiva, a educação se torna mediadora da relação estabelecida pelos envolvidos no ato de ensinar e aprender. Freire (1990) corrobora este princípio ao afirmar que a “A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 1990, p. 32)

Quando os estudantes são eles mesmos na proposta educativa da EFA-Itapirema? Acreditamos que a resposta para esta questão foi dada quando buscamos o sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os mesmos; quando inventariamos o valor que os mesmos atribuem à convivência no processo formativo em que estão inseridos; quando discutimos as relações estabelecidas entre eles e entre eles e as monitoras e monitores; quando conseguimos identificar as perspectivas profissionais e formativas criadas a partir do percurso formativo vivenciado na escola.

Para que pudéssemos investigar quais perspectivas são criadas nos estudantes da EFA-Itapirema a partir do seu ingresso na mesma, e que sentido atribuem a Pedagogia da Alternância, buscamos em Vygotsky (2008) que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Desta forma, para entender o discurso dos estudantes, torna-se necessário não só entender o que falam, mas como falam, entender seus pensamentos (VYGOTSKY, 2008), tendo presente que será sempre incompleta esta compreensão se não buscarmos os motivos e as condições que levaram a produção e enunciação destes.

A Análise do Discurso nos conferiu autoridade para buscar este sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os seus estudantes, pois “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes” (ORLANDI, 1999, p. 60).

Nesta perspectiva, este é o sentido que nós encontramos nos discursos dos estudantes, outro analisador poderia chegar a outro resultado completamente diferente, considerando que todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, como afirma Orlandi (1999, p. 60): “Uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva”. E ainda pelo fato de que no discurso há condições específicas de produção, conforme afirma Gabler (2001, p. 175) “No discurso inscrevem-se as concepções e pertencimentos ideológicos do sujeito, que podem ser considerados da ordem estrutural, mas também inscrevem-se as marcas do acontecimento interacional próprio e irrepetível”.

Desta forma, nas múltiplas determinações e interlocuções em que se vão produzindo os sentidos, vê-se como afirma Brandão (1995) que a formação social que determina os tipos de relações que se estabelecem na escola em determinado momento se colocam como determinantes, visto que “A essas relações correspondem posições políticas e ideológicas que mantêm entre si laços de aliança, de antagonismo ou de dominação” (BRANDÃO, 1995, p. 90).

A partir da análise da escrita dos estudantes no Caderno da Alternância, vemos que o processo educativo da escola tem fomentado uma capacidade crítica, possibilitando que se tornem capazes de se posicionarem como sujeitos dotados de uma consciência reflexiva sobre os problemas que a realidade tanto familiar quanto escolar apresenta. Acreditamos que isso se deve, principalmente, na oportunidade de vivenciar momentos na família e momentos na escola, caracterizando a alternância, que concebemos como o ponto alto do processo educativo da escola. Este distanciar-se da realidade familiar, para pensá-la em toda a sua complexidade e o afastamento da escola vendo-a como local de sistematização dos conhecimentos espontâneos (VYGOTSKY, 2008) da família e/ou comunidade permite que os estudantes se comprometam com o processo educativo em todas as suas nuances, pois como afirma Freire (1990, p.17)

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Portanto, a primeira condição para que os estudantes da escola possam assumir um posicionamento comprometido em relação à pedagogia em que estão

inseridos está em serem capazes de agir e refletirem sobre todo o processo formativo proposto pela escola, como vemos na fala da estudante abaixo

“Percebi a importância de estar sempre preparado para o novo, de conhecer novas realidades, saber das dificuldades pelas quais passam outras comunidades. Para mim ouvir como são aplicados os instrumentos da Pedagogia da Alternância em outra realidade e em escolas de ensino formal foi muito importante, pois proporcionou uma reflexão sobre nossas práticas, vantagens, desvantagens e novas idéias” (CA2).

Esta formação de uma consciência crítica se revela como vemos quando os estudantes explicitam o desejo de melhorar, quando reconhecem uma falta cometida, ou quando se autoavaliam e percebem que não estão atendendo as expectativas da família e da escola; enfim, quando demonstram, como afirma Freire (1990) uma inquietação, um anseio de profundidade na análise dos problemas.

“... terei que estudar muito, e não perder o entusiasmo, determinação e persistência, qualidades que me conduzem ao sucesso” (CA2).

“Espero ter muita saúde, caráter e personalidade para cumprir minhas tarefas e deveres” (CA14)

“Espero superar todos os obstáculos do caminho e não desistir dos meus ideais (CA4).

“Quero ser visto como um aluno exemplar que busca novos horizontes” (CA19).

“Quero crescer muito tecnicamente na escola e também em outros aspectos que venham a me verem como uma grande pessoa” (CA20).

Muitas outras falas dos estudantes, demonstrando uma capacidade de reflexão sobre os problemas que a realidade educativa da EFA-Itapirema apresenta poderiam ser aqui retomadas, mas acreditamos não haver dúvida de que a pedagogia da escola apresenta um diferencial em relação a outras modalidades educativas posto que, promove, através da inclusão do jovem num sistema coletivo de atividade (VYGOTSKY, 2008), a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social: família, colegas, monitoras, monitores, comunidade os seus anseios, expectativas, frustrações, raiva, enfim, a proposta educativa da escola permite o desenvolvimento desse jovem de forma integral, visto que, “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de

desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1998, p. 40).

A formação de um estudante, crítico, portanto, indagador, investigador (FREIRE, 1990), requer o trabalho de um profissional altamente comprometido com a causa deste. O trabalho da monitora ou do monitor torna-se, desta forma, um dos componentes essenciais da Pedagogia da Alternância, como afirma Gimonet (2007, p. 145) “É sobre ele que se apóia, no dia-a-dia, o funcionamento pedagógico, educativo e material do CEFFA”.

Esta importância do trabalho docente como exigência do sistema educativo da escola coloca estudantes e monitoras e monitores num confronto onde se observa que um dos pontos fortes é a confiança que vai se estabelecendo com o passar das sessões. Freire aponta a importância dessa relação: “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. [...] A confiança implica o testemunho em que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções’ (FREIRE, 2005, p. 94).

“É visível o empenho dos monitores em disponibilizar aos educandos fontes de conhecimentos” (CA24).

“Sabemos que a Escola Família Agrícola favorece conhecimentos técnicos a todos(as) alunos(as). Devido a isso somos gratos aos trabalhos realizados pelos monitores da escola (CA12.)

O confronto, que dissemos haver na escola entre estudantes e monitoras e monitores possibilita, também que haja o embate principalmente quando se relaciona ao cumprimento das normas. Gimonet (2007, p. 147) diz que o docente de um CEFFA tem “[...] uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio”.

Esta multiplicidade e complexidade de funções das monitoras e dos monitores acabam ocasionando divergências na forma de conceber o espaço escolar, quando o estudante se sente prejudicado, ou quando vê a interferência destes nos seus projetos, trabalhos ou comportamento que não vêm ao encontro das normas, visto que, às vezes, os estudantes fazem destas uma interpretação diferente daquela feita pela equipe docente. “O que vem provar que as formas de tratamento escolhidas são determinadas pelo espaço sócio-cultural e ideológico” (GLABER, 2001, p. 228).

“Em relação às roupas curtas eu mudei, não concordo com o regimento, pois as monitoras podem usar roupas curtas” (CA2).

“Todos os meus atos são uma droga aos olhos do monitores” (CA 22)

Acreditamos que não devemos, neste momento, nos esquivar de trazer para a discussão a questão da construção de um espaço mais democrático onde os estudantes da escola convivem, visto que as normas que regem o comportamento destes, praticamente, são as mesmas de quando a escola adotava ainda o Ensino Fundamental, encerrado em 2002. A família, o estudante e a escola não discutiram como lidar com as relações complexas que se estabelecem na escola entre os estudantes e entre estes e as monitoras e monitores em pleno século XXI, com jovens que já assumem diversas responsabilidades familiares. Nem se considerou, ainda, que o número de estudantes tem aumentado a cada ano, diversificando ainda mais o contexto de produção do discurso. Isso traz como consequência para a convivência dentro da escola o fato de que no momento da tomada da palavra; quando vai enunciar cada uma dessas pessoas se investe da autoridade que lhes foi outorgada pela condição de partícipes da instituição, deixando de ser simples interlocutores na relação para ocupar um lugar na topografia da escola (GLABER, 2001).

A consciência crítica por parte dos estudantes sobre o processo educativo em que estão inseridos nos autoriza a propor uma construção de normas com a participação mais efetiva destes na escola, pois como afirma Freire (2005, p. 90) “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”.

Nesta perspectiva, os estudantes da escola demonstraram capacidade de se colocarem como sujeitos responsáveis pelo seu processo formativo, mas sentem-se privados da liberdade, sentem-se vigiados e a escola pode como afirma Freire, trabalhar em função da afirmação desta liberdade por parte de todas e de todos, já que “A liberdade, que é uma conquista e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (FREIRE, 2005, p. 37). Este compartilhar de responsabilidades pode ser a prova de que a pedagogia da escola é realmente democrática e se coloca como capaz de uma relação dialógica entre: estudantes, famílias e monitoras e monitores. Freire (2005) chama a atenção que ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Segundo ele, esta é uma exigência radical na busca da liberdade.

A participação efetiva dos estudantes na construção das regras os tornaria responsáveis pelas mesmas e o seu cumprimento tornar-se-ia uma necessidade subjetiva, pois como afirma Vygotsky (1998) tornam-se regras de autocontenção e

autodeterminação e não uma regra que o indivíduo obedece à semelhante a uma lei física. Vygotsky (1998, p. 131) acrescenta ainda que “Satisfazer a regras torna-se uma fonte de prazer. A regra vence porque o impulso é mais forte”.

O sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os estudantes da EFA-Itapirema pode ser ainda identificado nos discursos destes sobre as perspectivas profissionais criadas a partir do percurso formativo vivenciado na escola, posto que, como afirma Calvó (2005, p.22) “O sistema da alternância permite dar a oportunidade às crianças e jovens de descobrir a realidade sócio-profissional de modo pessoal e progressivo, graças aos instrumentos e atividades próprias”.

Se levarmos em consideração a realidade da grande maioria dos jovens de nossa região que, não cursaram Ensino Médio ou Técnico, ou que, quando o fizeram, não lhes foram propiciadas condições de apropriação de conhecimentos científicos para uma inserção profissional ou, para pleitear uma vaga em uma Instituição de Ensino Superior, vê-se que os estudantes da EFA-Itapirema ascenderam a novas perspectivas como vemos nas falas abaixo.

“Terminar o ensino técnico profissionalizante e ingressar na faculdade” (CA2).

“Realizei as atividades e realizei o 2º estágio familiar, proporcionando um vasto conhecimento que contribuirá para o futuro profissional como técnico” (CA2).

“Pode-se obter novos conhecimentos os quais podemos estar levando para a propriedade e aplicá-los de forma correta” (CA27).

“... aprendi muitas técnicas novas que desejo implantar em minha propriedade, como por exemplo, a poda correta das plantas” (CA26).

A partir das falas dos estudantes pode se atestar conforme aponta Dias (2006, p.11) que

O desenvolvimento profissional dos alunos é caracterizado de maneira mais humanizada e crítica. Neste, objetiva-se a formação de sujeitos que consigam identificar mecanismos de imposição social e política. Almeja-se também a formação de profissionais que não se sintam desvalorizados ante as ideologias da classe dominante.

O sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os seus estudantes pôde ser buscado também na forma como concebem a sua escola, pois, o que pensam, como pensam, depende fundamentalmente do contexto onde constroem suas experiências. Desta forma, conforme Vygotsky (2008), o sentido se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Assim, a forma como os estudantes

se referem à escola é uma amálgama de todas as experiências vividas tanto na família, quanto na própria escola. E como se observa abaixo, os mesmos têm para com a sua proposta educativa uma avaliação extremamente positiva.

“Durante as aulas foi possível adquirir novos conhecimentos e assim terminar o ano com um potencial elevado” (CA7)

“Também fiquei muito chateado, pois fui ameaçado de ser expulso na próxima quebra de regra. Apesar de tudo eu adoro a escola, a convivência, o estudo e não quero em hipótese nenhuma sair daqui” (CA13).

“... desenvolvi todas as atividades propostas pela escola e pretendo cumprir e ajudar no desenvolvimento da escola e colegas” (CA21)

“Agradeço a minha família que lutou para fazer com que eu estudasse aqui (EFA)...” (CA26).

A relação profissional estabelecida durante muitos anos com a Pedagogia da Alternância na EFA-Itapirema possibilita a afirmar que este trabalho se constituiu como possibilidade de avaliação das práticas que vêm sendo efetivadas dentro da escola. A análise da escrita dos estudantes nos Cadernos da Alternância nos permitiu estabelecer comparações entre alguns princípios teóricos e o fazer pedagógico da escola. Desta forma, podemos elencar alguns recuos ou elementos constituintes da proposta da escola que necessitariam de um olhar mais acurado por parte daqueles que diretamente lidam com este processo formativo.

Um dos grandes desafios é a questão das normas internas, concebidas como vimos de forma democrática (aprovada em assembleia de pais), autoritária (praticamente exclui os estudantes da sua construção). Os estudantes participam na elaboração, mas a decisão final quanto ao que vai se constituir como norma disciplinar na escola é aprovado pelos pais. Isso impede de forma plena a ocorrência de um princípio básico da alternância que é de ser facilitadora do desenvolvimento pessoal provocando processos de relações e de distanciamentos, de encontros e de enfrentamentos com os outros e com as realidades, advindo daí a personalização e a socialização (GIMONET, 2007).

O fato de conseguir uma vaga na escola dentre tantos pretendentes coloca o estudante numa situação em que praticamente está cercado: de um lado, pelas expectativas da família; de outro, pelas expectativas da própria escola e nesta de monitoras e monitores. Isso faz com que os estudantes recorram a expressões generalizantes que não dão conta de um sentido mais concreto e que lhes

possibilitam não se comprometer; relacionam-se com um fora da língua; estão relacionadas ao lugar da enunciação que é a escola. Dentre essas expressões as mais comumente citadas são: deslize, erro, descuido, fato, irregularidades, conflitos, ocorrências inadequadas, ocorridos, grande lição e encrencas.

Acreditamos que o distanciamento criado pela forma como as normas são constituídas coloca o estudante em permanente estado de defesa, como se observa nas escritas no CA e citadas acima. Segundo Vygotsky (2008, p. 179) “A escrita é a forma de fala mais elaborada”, portanto, entendemos que a proposta formativa praticada da escola precisa trazer à discussão como estão se estabelecendo as interações que criam nos seus estudantes necessidades de anteciparem as representações das famílias, monitoras e monitores e, de acordo com essa antevisão do que pode acontecer, fundam estratégias de discursos, como afirma Brandão (1995).

O uso de expressões generalizantes, não-ditos e o distanciamento quando explicitam suas ações, enunciando em terceira pessoa, revelam que os estudantes jogam o jogo da família e da escola, demonstrando terem aprendido que “A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, que se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. (ORLANDI, 1993, p. 17). Portanto, como se vê, há uma articulação entre as intenções dos estudantes e as convenções sociais constituídas na escola. Os discursos citados acima estão relacionados às posições ideológicas colocadas em jogo no processo de construção das relações que se estabelecem na prática da Pedagogia da Alternância.

Os sentidos, que os estudantes da EFA-Itapirema atribuíram ao processo formativo em que estão inseridos, nos permitiu identificarmos avanços que não são sistematizados, na medida em que vão ocorrendo. Não há, por parte dos responsáveis pela escola, uma preocupação no sentido de registrar essas mudanças, apesar de se perceber claramente a dinamicidade do processo educativo da escola, que a cada dia apresenta situações didático-pedagógicas e administrativas que contribuem na sua constituição como instituição voltada para a formação dos jovens agricultores. Isto é particularmente importante, pois “Fatos particulares podem estar apontando mudanças, pois estas não se dão sem ir deixando *suas marcas* nos discursos e na linguagem (GABLER, 2001, p. 175, grifos nossos).

Esta forma de atuação da escola, mesmo com todas as complexidades que envolvem um fazer pedagógico inovador, tem mostrado conforme Pereira (2006, p. 97) que “A EFA procura ser um lugar em que a consciência da transformação da realidade não pode ser negada. É preciso que, além dos conhecimentos, o aluno na escola aprenda a pensar, a criticar, imaginar e, deve voltar às suas comunidades, criar alternativas, para viver melhor e ser mais feliz”.

Os discursos dos estudantes, como vimos, evidenciaram que a escola tem se colocado como instituição mediadora entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos empíricos vivenciados pelo estudante e sua família, despertando uma consciência crítica para os problemas que a realidade camponesa de Ji-Paraná e micro-região apresentam. Nesta perspectiva, conforme Dias (2006, p. 135) “A Pedagogia da Alternância é uma proposta de educação que pretende formar homens mais reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres”, visto que segundo Vygotsky (1997), o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio.

Os discursos gerados identificados através da escrita nos Cadernos da Alternância mostram que há uma amálgama no qual a enunciação e o contexto resultam de práticas autênticas motivadas por uma pedagogia onde “O discurso é amplo e possui grandeza. É sistêmico, global, portador de uma ética, de um projeto para o homem nestes períodos de grandes transformações, até mesmo de mutação (GIMONET, 2006, p. 25). Desta forma, compartilhamos com a forma de conceber a Pedagogia da Alternância com Pereira (2006, p. 97) quando afirma que “As prioridades dessa pedagogia são a construção do conhecimento e a dignidade da pessoa como sujeito individual e coletivo de acordo com os princípios da cidadania”.

Ao buscar o sentido que a Pedagogia da Alternância tem para os estudantes da EFA-Itapirema de Ji-Paraná, lançamos um olhar sobre um aspecto micro da escola. Ou seja, trabalhamos com recortes de um objeto, como afirma Orlandi (1983), “recortes estes refletidos dentro de um sistema de ensino em sua totalidade” (ORLANDI, 1983, p. 23). Dessa forma, a escola como instituição sistêmica apresenta múltiplas possibilidades de pesquisas e leituras na busca do entendimento da mesma como instituição “que tenta relacionar a formação com a ação e a investigação” (GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 176).

Ao encerrar este trabalho, sugerimos que, dentre os aspectos da escola passíveis de ser investigado, está o Caderno da Realidade, por sua relação com

praticamente todos os instrumentos metodológicos da escola e por ter como característica os apontamentos dos estudantes, a partir da pesquisa do Plano de Estudo; tal produção oportuniza ao estudante construir, como afirma Gimonet (2007), o seu primeiro livro da vida, construir sentido de forma singular, possibilitaria ampliarmos os conhecimentos sobre o sentido que esta pedagogia carrega em seus pressupostos teóricos e práticos.

Apontamos ainda a necessidade de investigar a relação complexa que se estabelece entre estudante, família, monitora e monitor. O aprofundamento deste princípio nos daria uma dimensão da qualidade das relações e que efeitos produzem na prática pedagógica da escola, pois, segundo Garcia-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010, p. 65), “[...] o objetivo geral dos CEFFA é conseguir a promoção e o desenvolvimento das pessoas e de seu próprio meio social, a curto, médio e longo prazo, através de atividades de formação integral, principalmente, de adolescentes, mas também de jovens e adultos”.

A promoção das pessoas e o desenvolvimento do campo desta região requerem estudos que captem este universo cheio de sentidos (GIMONET, 2007).

O trabalho que desenvolvemos está limitado pelas próprias condições de produção das análises, mas se caracteriza por ser uma tentativa de perceber a alternância sob a ótica de seus sujeitos: jovens inseridos numa cultura camponesa, capazes de enunciar, de dizer o que sabem e pensam, empreender, representando o mundo a partir da suas constituições como sujeitos colocando em prática sonhos e projetos.

Depois de muitos anos convivendo com as implicações que o processo educativo em alternância exige e com a possibilidade de hoje olhar a escola como ex-integrante do seu corpo administrativo e pedagógico, consideramos que o trabalho nos possibilitou entender que o processo formativo efetivado na EFA-Itapirema permite uma ampliação e potencialização das capacidades dos jovens que estão inseridos em seu processo formativo. Isso se dará mediante a participação mais efetiva destes no coletivo da escola, visto que, o processo educativo em alternância carrega em seus pressupostos o princípio do aprender a partir da práxis grupal.

O trabalho realizado nos possibilitou, a partir dos discursos dos estudantes, lançar um olhar para o jovem camponês sujeito do fazer pedagógico da escola, mas alvo ainda dos resquícios de uma educação autoritária que, não raras vezes deixa a

desejar quanto à capacidade de fomentar uma prática reflexiva, constituidora de novas possibilidades para mulheres e homens desta região.

Nestes discursos, evidenciou-se que a escola precisa lidar de forma menos arbitrária com as palavras dos estudantes, prestar atenção a estas vozes, pois ocultam, dissimulam, mas também expressam pensamentos, posto que, as ideias construídas historicamente revelam as condições de suas existências dentro e fora da escola.

O acesso às marcas inscritas nos discursos, revelou ao nosso ver, uma escola corajosa, mas que pode ser mais dialogal, integrativa, problematizadora e criticizadora, basta para isso perceber que muitos sentidos estão soltos, sinalizando diferentes compreensões, apontando diferentes direções, mas que neste entrelaçamento de vários discursos não se pode apagar o discurso do estudante, sob pena de teoricamente ser sujeito do processo educativo da escola e na prática se assujeitar, ser interditado na e pela própria escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho. Escola para a vida: O caso da Escola Família de Angical – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I, Salvador, 2005.

BAPTISTA, Makilim Nunes. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BEGNAMI, João Batista. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas EFAs do Brasil. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância** – Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, novembro de 2002.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Trad. Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, dez. 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. CNE/CEB. Nº 1. Brasília: 03 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo - Saberes da Terra**. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) familiares. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G. & CALDART, Roseli S. & MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Lavras-MG: Universidade Federal de Lavras (UFLA), 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância** – Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, novembro de 2002.

_____. **Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental**. Trad. Thierry de Burghgrave. Revista Formação por alternância. Ano 1. Nº 1. Brasília: UNEFAB, 2005.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais** (Tese Doutorado). Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação da Bahia – Programa de Pós-Graduação, Salvador, 2007.

CAVALCANTE, Nilton Vale. **A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da EFA – Porto Nacional** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação, Belém, 2008.

CHAGAS, Rita de Cácia Santos. **Porta giratória entre o espaço da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o Campo: um diálogo possível?** 2006. 89 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2006.

CORAGGIO. José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORREA Cirlei Marieta de Sena. **Casa Familiar do Mar em Santa Catarina:** complexidades de uma prática educativa (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT, Florianópolis, 2008.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa.** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Regina Arruda. Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: QUEIROZ, João B. P.; SILVA, Virgínia C.; PACHECO, Zuleika. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância:** construindo a educação do campo. Brasília: Editora Universa, 2006.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Bancos de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2 ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

EFA-ITAPIREMA. **Livro de Matrícula.** Ji-Paraná: julho de 1991.

_____. **Estatuto da APEFAIJIP.** Ji-Paraná: julho de 1997

_____. **Projeto Político Pedagógico.** Ji-Paraná: fevereiro de 2003.

_____. **Normas internas da EFA-Itapirema.** Ji-Paraná: dezembro de 2009.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural.** A formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Editora Insular, 2003.

FERREIRA, Berta Weil. **A aprendizagem na perspectiva humanista:** Carl R. Rogers. In: LA ROSA (Org.). Psicologia e Educação. O significado aprender. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa:** Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

FONSECA, M. Aparecida. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável:** trajetória de egressos de uma Escola Família

Agrícola. 2008. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 40. ed. Paz e Terra, 2005.

GLABER, Iracema; GURGEL, Nair e PARMIGIANI, Tânia Rocha. **Análise do Discurso: uma leitura e três enfoques**. Porto Velho, RO: Edufro, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 5ed. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

_____. Pedagogia da Terra, cultura e sustentabilidade. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância – Formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, novembro de 2002.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**. O movimento educado dos CEFFA no mundo. Tradução: Luiz da Silva Peixoto e Outros. Belo-Horizonte: O Lutador, 2010 (Coleção AIDEFA).

GESSER, Marivete. **A contribuição da educação formal para a ressignificação do “lugar” subalterno das mulheres jovens no meio rural**. UNIPLAC, UFSC. Gênero e Juventude ST1. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero, 2006.

GIMONET, Jean-Claude. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil). **Pedagogia da Alternância - Alternância e Desenvolvimento**. 2. ed. Primeiro Seminário Internacional: Salvador, novembro de 1999.

_____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In: UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil). **Pedagogia da Alternância** - Alternância e Desenvolvimento. 2. ed. Primeiro Seminário Internacional: Salvador, novembro de 1999.

_____. Adolescência e alternância. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância** – Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, novembro de 2002.

_____. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Col. AIDEFA).

GOVERNO DE RONDÔNIA – SEAGRI (Secretaria de Estado da Agricultura, Pecuária e Regularização Fundiária). Porto Velho, 2007.

JESUS, José Novais de. Escola Família Agrícola: uma proposta de educação em desenvolvimento no campo e do campo. In: QUEIROZ, João B. P.; SILVA, Virgínia C.; PACHECO, Zuleika. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Brasília: Editora Universa, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge et al. **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 1).

LAMBERT, Daniel. A Maison Familiale Rurale do Granit. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância** – Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, novembro de 2002.

LEONTIEV, Alexis et.al. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2009.

LIMA, Abnael Machado de. **Terras de Rondônia**. Porto Velho: Editora MSM Gráfica Editora Ltda, 2002.

LIMA, Anselmo Pereira de. Projeto Profissional do Jovem na Escola Família Agrícola de Orizona, GO. In: In: QUEIROZ, João B. P.; SILVA, Virgínia C.; PACHECO, Zuleika. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Brasília: Editora Universa, 2006.

LOPES E SILVA, Maria Cristina. **Gênero e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural do Município Cametá - Pará**. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais Participação e Democracia 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, Alexis, et.all. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2009.

LURIA, Alexandre Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, Alexis, et.all. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. 2. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

MELLO, Suely Amaral. **A Escola de Vygotsky**. In: CARRARA, Kester. (Org.). Introdução à Psicologia da Educação. Porto Alegre: Avercamp Editora, 2004;

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Marcos Antonio (Coord.). **Retrato falado da alternância**: Sustentando o Desenvolvimento Rural Através da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

MOREIRA, Cláudia A.; CARVALHO, Márcia T. M.; LUSTOSA, Francisco H. C. Experiência em agroecologia: ADAO-FGO. In: QUEIROZ, João B. P.; SILVA, Virgínia C.; PACHECO, Zuleika. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Brasília: Editora Universa, 2006.

MORIGI, Walter. **Escola do MST** – uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Editora Plano, 2002.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas, 321 p. São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Elzimar Pereira. **O espaço escolar na elaboração do conhecimento pelo aluno camponês**: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins. 2000. 130 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília. 2000.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. Ed. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Leitura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação do ecletismo moderno. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação. Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, Sirlei Brum de. **Projeto de vida e trabalho de jovens no contexto das “novas ruralidades”**: o caso dos estudantes da EFA de Tinguá/RJ. 125 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, 2006

OLIVEIRA, Marta Kohl de. (1993). **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

PALITOT, Maria de F. de Souza. **Pedagogia da Alternância**: estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca. 2007. 162 p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

PEREIRA, Deusina Ribeiro dos Reis. Educação e família: uma relação associativa na formação do jovem da escola da Pedagogia da Alternância. In: QUEIROZ, João B. P.; SILVA, Virgínia C.; PACHECO, Zuleika. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Brasília: Editora Universa, 2006.

PESSOTI, Alda Luzia. **Ensino Médio Rural**: As contradições da formação em alternância. Vitória: Secretaria e Difusão Cultural, UFES, 1995.

PINEAU, Gaston. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. In: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância** – Alternância e Desenvolvimento. 2. ed. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, novembro de 1999.

_____, Gaston. Trad. Lúcia P. de Souza. **Temporalidade na Formação**. São Paulo: Ed. Trion, 2003.

QUEIROZ, João B. P. de. Centros familiares de formação por alternância: origem e expansão no Mundo, no Brasil e no Centro-Oeste. In: QUEIROZ, J. B. de; COSTA E

SILVA, Virgínia; PACHECO, Zuleika (Orgs.). **Pedagogia da alternância**: construindo a educação do campo. Brasília: Universa, 2006.

_____. Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional. Brasília: **Sociedade e Estado**, v. 19, n. 1, jan/jun 2004. p. 247-278.

RAMOS, Dalton L. P.; JUNQUEIRA, Cilene R.; PUPLAKSIS, Nelita V. Benefícios da avaliação ética de protocolos de pesquisas qualitativas. In: GUERREIRO, Iara C. Z.; SCHIMIDT, Maria L. S.; ZICKER, Fabio. (Orgs.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2008.

SANTOS, Neila Reis Correia dos. **Educação do campo e alternância**: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica. 2006. 401 p. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.

SILVA, Ariosto Moura da. **A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí**. 2006. 259 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2006.

SILVA, Luiza Helena. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. 2000. 283 p. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S. & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato**. São Paulo: Loyola, 1983.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**. Desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 2001.

TEIXEIRA, Edival S; BERNARTT, Maria de Lurdes; TRINDADE, Claudemir A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. V. 34, n. 2, mai/ago 2008, p. 227-242.

TEIXEIRA, Luis Monteiro. **A educação superior no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**: da concepção à práxis. 2006. 162 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, São Paulo. 2006.

THEOBALD, Irmgard Margarida. **Saberes e fazeres em desenvolvimento sustentável**: o contributo da Escola Família Agrícola Itapirema. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rondônia, 2008.

UNEFAB, União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Histórico das Escolas Família Agrícola**. 2005. Disponível em <http://www.unefab.org.br/2005/principal.asp>. Acesso em 02 de julho de 2010.

_____. Desenvolvimento sustentável e solidário. **Revista da Formação por Alternância**. Ano 3, n. 6, jun, 2008.

VALADÃO, Alberto Dias et.all. **Escola Família Agrícola**: Aumentando as possibilidades de ações dos jovens rurais de nossa região. Rio Branco, AC: MLAL, PESACRE, 2003.

VALADÃO, José de Arimatéia Dias. **Contribuições dos Centros Familiares de Formação por Alternância para o Desenvolvimento Rural Sustentável**: estudo da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Administração (PPGMAD) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). 99 p. Porto Velho, 2009.

VIOTTO FILHO, Irineu A. T. **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. Revista de Educação: Educere Et Educare. Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007, p. 49.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**. Escola Família Agrícola. 2. ed. Piúma, ES: Centro de Formação do MEPES, 1996.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO 2

CADERNO DA ALTERNÂNCIA³⁷

³⁷ No Caderno da Alternância apresentado, com o intuito de guardar sigilo sobre os participantes da pesquisa foram apagadas as informações que identificam: estudante, pais e monitora ou monitor.